L'Homme au foyer

Les enjeux de la déscolarisation



2004

Article publié dans la revue technocritique bruxelloise
L'Homme au foyer n°6, janvier-mars 2004.

Il était illustré de quelques images issues des films :

Marie-Claude Deffarge et Gordian Troeller,
L'École du diable, 1975.

Alain Tanner,
Jonas qui aura 25 ans en l'an 2000, 1978.

…que nous n'avons pas reproduites dans cette édition.

Illustration de couverture :
Dans les rues de Paris en 1946.

Les enjeux de la déscolarisation

Trois ans. Trois ans déjà que la famille a été gratifiée de l'arrivée de ce petit ange. Trois ans *seulement*, mais voilà *déjà* que l'entourage s'étonne qu'il ne soit pas encore en « gardienne », en « maternelle » au lieu de rester auprès des siens, au foyer en somme. Qu'il y reste encore, et voilà que ces âmes bien intentionnées laissent transpirer dans leur propos leurs craintes quant à une éventuelle désocialisation de l'enfant.

Dans une démocratie qui tend de plus en plus à prendre pour adage que « tout est permis mais rien n'est possible » – à moins que ce ne soit l'inverse –, toute une chape de plomb culturelle vient s'abattre sur le parent, pour lui rappeler d'abord que son enfant n'est *pas* son enfant. Qu'il appartient au dispositif « école ». Que ce même dispositif, cette super-institution constitue l'alpha et l'oméga de la préparation à la vie en *demokrasi,* à la vie en « société », et que le parent n'a pas vraiment à se soucier de son éducation.

Très vite, la pression sociale-étatique force le parent pourvu d'encore un peu de sensibilité, d'intelligence critique, de vouloir-vivre, et notamment de vivre ses idées, à se poser la question : école ou pas école pour mon (mes) enfant(s) ? Inscrire l'aîné à l'école lui a permis de s'intégrer et de se faire camarades et copains, mais s'intégrer dans quoi ? Et quels copains ? Tout aussi vite, il a fallu se rendre à l'évidence : les distributeurs de saloperies sursucrées, les abat-faim industriels de la cantine, le culte du caïd, du gadget gluo-électronique foireux, de l'horaire,

les violences, le racket, les résultats, les matières enseignées, la pédagogie… Tous nos efforts d'éducation « responsable », « alternative » balayés en un trimestre, avec en sus la médiocrité ambiante et la Marchandise qui filtrent à travers tous les pores de la chambre et de la maison en retour. L'enfant n'est-il pas l'être modelable, mystifiable par excellence ?

Il nous semble qu'encore trop peu de parents ressentent ce tiraillement entre abdication de leur rôle éducatif fondamental et nécessité de donner à l'enfant l'ouverture sur le monde, et cherchent à y apporter une solution. Or, il n'y pas qu'une, mais deux solutions : instruire soi-même ses enfants, ou opter pour des écoles différentes.

Radiographie de l'École en crise

Car c'est peu dire que l'institution École est en crise, et les raisons de vouloir en éloigner sa progéniture autant que faire se peut ne manquent pas. Le seul cahier des charges que l'école classique semble s'affairer à remplir est celui des fléaux cités plus haut, lesquels semblent s'y développer comme sur un terreau favorable. Pour ce qui est des rudiments d'instruction, des notions fondamentales ou élémentaires sans lesquelles les élèves se transforment vite en ces « barbares » aussi éloignés de la nature que de la raison décrits notamment par Jaime Semprun, force est de constater l'unanimité qui émane des rapports d'inspection académique, des enquêtes de rectorats, de chercheurs et même des résultats avancés par les puissances acquises à l'ultra-libéralisme comme l'O.C.D.E. : tous convergent vers les 20% d'élèves ne sachant pas lire et vers les trois quarts (!) incapables de comprendre une phrase à partir du contexte. Si l'illettrisme se définit par de grandes difficultés à lire et à comprendre un texte élémentaire de vingt lignes issu de la vie quotidienne et à en faire un résumé de cinq lignes, on peut alors parler de 40% d'illettrés au sortir de la scolarité obligatoire. En France, et pour les seules classes de sixième, des évaluations proposées en septembre 1997 à l'échelon national font état de 12% de collégiens ne sachant pas du tout lire, et de 50% de « déchiffreurs », c'est-à-dire ne comprenant en fait pas ce qu'ils parcourent du regard.

La hausse constante du nombre d'élèves en situation d'échec scolaire, de « décrochage », c'est-à-dire un nombre croissant d'inadaptés (bien souvent volontaires) et le cumul des carences majeures dans les apprentissages fondamentaux ne signent pas seulement l'inadaptation structurelle de l'école à son public et à son époque : quand on sait à quel point ces carences ou cette « déscolarisation » affectent aussi l'élaboration du langage, la capacité de construire ses phrases, donc d'articuler ses idées et de tenir un raisonnement abouti à défaut de rigoureux, on tremble à l'idée que l'école devienne un véritable pourvoyeur de néo-sauvagerie urbaine en plein cœur des démocraties occidentales. Incessant travail de sape de l'autorité des enseignants au niveau des textes et des ministères, générant des situations intenables et des dilemmes dramatiques du côté des professeurs, vision physicaliste et scientiste des matières à enseigner comme volume à ne pas dépasser dans le crâne des élèves, conduisant à un allégement constant de certaines matières et programmes. Remplacement des matières essentielles par de pseudo-cours d'instruction civique, voire « citoyenne » histoire d'endiguer quelque peu la violence et l'incivilité devenant endémiques jusque dans les meilleurs établissements. Fuite en avant vers le baccalauréat ou le CESS (Belgique) alors que la lecture, l'écriture, puis les lettres et la philosophie ne sont même pas consolidées d'une part, que l'anthropologie ou la psychologie, autant de matières qui permettraient de mieux comprendre le monde et les hommes ne sont jamais enseignées d'autre part. Volonté aberrante de s'aligner sur les derniers résultats de la recherche alors même que les prérequis à la seule lecture de ces communications dépassent de loin la formation de l'enseignant moyen du secondaire, utilisation des classes comme terrain d'expérimentation à des méthodes sans cesse changeantes, récupération mal comprise des innovations pédagogiques des mouvements émancipateurs… Au vu des pratiques pédagogiques en vigueur et de l'entêtement dans un toujours plus d'école et de contrôle des innombrables réformateurs de l'école officielle [1], il faut croire que nous

---

[1] C'est tout le sens de ces réformettes et rapprochements entre parquets, commissariats et éducation nationale, de cette obsession du management de la violence, devenue bel et bien le fléau central de l'institution, y compris aux yeux de ses gestionnaires totalitaires, et dont

ne sommes pas encore à l'aube d'un stade suffisamment avancé de cette crise pour que l'institution se sente menacée jusque dans son existence. Mais peut-être s'agit-il d'un suicide conscient, d'une « destruction » programmée [2] ?

Qui a eu cette idée folle, un jour de casser l'École ?

Les causes du délabrement

L'état de pré-ruine de l'école classique et obligatoire s'explique par tout un faisceau de causes et facteurs, d'ordre à la fois historique, politique, idéologique et méthodologique.

Comme toute révolution qui échoue à réaliser son sens initialement émancipateur, mais qui réussit en termes de prise de pouvoir, la révolution des années 1790 en France aura été l'occasion d'une reprise en main plus organisée et autoritaire du système d'éducation d'Ancien Régime où prévalaient encore la diversité et le flou des institutions et des pratiques. Et puisque les révolutions tendent à briguer l'universel et la totalité, non seulement il n'en fut pas fini de la forme État, mais l'intervention de celui-ci dans la question de l'éducation du peuple allait s'avérer décisive, déterminante au point que l'École d'aujourd'hui lui doit les principaux traits de son visage. Plutôt que de se contenter de fournir les connaissances (ou les accès à celles-ci) nécessaires pour que chacun tienne sa place en société, tout en portant sur elle un regard lucide si pas critique pour éviter les impasses historiques et la sclérose sociale, il fut décidé par le groupe social alors le plus influent à la tête de l'État (en l'occurrence les Jacobins) de mettre bien plutôt en œuvre tous les moyens dont disposaient les pouvoirs publics pour former

---

le manifeste serait « L'école ou la guerre civile » (1997) du célèbre – et sursocialisant – Philippe Meirieu.

[2] À propos de la destruction programmée de certaines matières, les meilleurs argumentaires (quoiqu'un peu trop *pro domo* à notre sens, et non exempts d'ambiguïté politique) peuvent être consultés sur le site du collectif « Sauver les lettres » à l'adresse <http://www.sauv.net>.

l'« homme nouveau » pensé par lui, et adepte de l'idéologie qui les mouvait alors.

Dès lors, comme pour toute révolution-qui-réussit-à-prendre-le-pouvoir-et-donc-échoue, un régime remplace l'autre, mais les institutions et le nouveau « clergé » institué en son nom perdurent dans leur vieille fonction : surveiller, encadrer, rendre productive la jeunesse, reproduire le modèle social réclamé, guider vers des impasses les insatisfactions et éliminer sémiotiquement si pas physiquement les irrédentistes. En ce sens, l'École traditionnelle est et reste le produit d'une tradition très ancienne, à la vieille fonction historique toujours vivante, tradition qui se renforça lorsqu'il s'agit fin du XIXe siècle de parquer les enfants toujours plus nombreux du prolétariat, moment où l'industrie ne trouvait de toute façon plus son compte dans le travail des enfants. L'instruction publique obligatoire portée à seize ans s'explique aussi en partie par des circonstances historiques qui n'ont rien de philanthropiques. Avec les impératifs de la modernisation et de la croissance se vit renforcée une ancienne fonction de l'École, qui est celle de sélectionner les futures élites tout en formant et adaptant *a minima* la masse des autres, futurs prolétaires (au sens large).

Mais le point de basculement le plus lourd de conséquences pour le sujet qui nous occupe fut certainement Mai 68, véritable signal d'alarme pour les maîtres et gestionnaires de la société de l'époque. Dans les années qui suivirent, ces mêmes décideurs allaient poser la nécessité de *détourner* le sens des « événements », de subvertir la subversion, tandis que bon nombre de maoïstes et de candidats au changement de la vie, après une « longue marche à travers les institutions », allaient finir comme on sait aujourd'hui : haut-fonctionnaires, conseillers des ministres du Prince et, dans le cadre de cet article, théoriciens des sciences de l'éducation et de la modernisation à marche forcée de l'École.

Parvenus aux postes de pouvoir, ceux que leurs adversaires appellent les « pédagogistes » sont aussi ceux qui imposent à l'École les réformes réglementaires et méthodologiques qui se succèdent depuis en gros 1969, dont les plus graves furent celles qui voulurent célébrer la créativité et la spontanéité, bref la « liberté » par la *délégitimation* tous

azimuts et *dans l'absolu* de tout ce qui faisait encore tenir l'enseignement debout, à commencer par le *climat* (tandis que les lycées-casernes tombaient aux poubelles de l'histoire) qui permettait l'apprentissage des savoirs fondamentaux, l'évaluation des acquis, etc.

Mais comment expliquer l'irréflexion durable qui préside aux choix techniques des réformes incessantes de l'appareil éducatif national, réformes qui consistent pour l'essentiel à alléger tout ce qui viendrait entraver le droit de l'élève à désirer sans fin, à alléger ainsi les matières fondamentales sous couvert de « pédocentrisme », et qui consistent par contrecoup à « créer des situations » ingérables, situations qu'il s'agit ensuite de régler à coups d'autres réformes ? Toutes ces réformes, censées venir aider les élèves les plus fragiles, n'ont d'autre effet que de couler encore davantage les enfants de familles déjà bien assez déstructurées par la précarité libérale, la culture marchande autoritaire et le coût humain de l'immigration, enfants qui n'ont personne à la maison pour les aider ou leur payer un enseignement que l'école gratuite et publique ne leur dispense *de facto* plus.

Ce qui apparaît tout d'abord comme une contradiction suicidaire est en réalité un assaut conjoint, une collusion de deux courants idéologiques d'horizons opposés sur une même institution : les langues les moins usitées dans l'économie, la littérature, les normes langagières et sociales sont jugées élitistes, contraignantes, voire fascistes par les « libertaires » post-soixante-huitards et improductives par les « libéraux » post-68 eux aussi. Mais ce n'est pas la faute qu'à 68 ! Tous ces « pédagogistes » n'auront fait que contribuer à la dégradation d'un système que d'aucuns voudraient liquider consciencieusement, notamment en le rendant, croient-ils, enfin au Marché, en le privatisant de fond en comble. Une formidable pression s'exerce sur les États de la part de lobbies tels que l'ERT ou l'OCDE en vue d'une privatisation du plus grand marché potentiel du monde, pour qui une baisse programmée de la qualité de l'enseignement en est une condition préalable. Il faut d'abord que l'école traditionnelle devienne invivable et inefficace (qu'elle s'américanise, donc) pour que les parents recourent à des moyens plus onéreux de formation (on ne parle ici même plus

d'instruction ou d'éducation). L'École n'est plus perçue par eux que comme vivier de concentration des futurs bons forçats du travail précaire (présenté comme une liberté parce que l'on « bouge tout le temps ») et de la consommation, de ces abrutis dont on a tant besoin pour écouler la production, mais aussi de ces chimpanzés suradaptés et prometteurs pour la gestion de la production et de l'innovation que seront les élèves ingénieurs et consorts.

Cette pression libérale n'est à vrai dire et pour l'instant que le « rêve fou » d'industriels, de technocrates et d'idéologues donnant, forts de leur position dominante dans la production, une concrétude croissante à leurs aspirations. Et, toujours pour le moment, c'est encore un minimum de souci de cohésion sociale qui empêche les opinions publiques et ses prébendiers de céder tout à fait devant les litanies du niveau-qui-baisse, les pseudo-défenses de la liberté individuelle, chiffres manipulés et associations bidon à l'appui. Ce qui n'exclut pas toute collaboration de la part des instances censées nous en protéger avec ces poseurs de fibres optiques irisées et hallucinatoires. Depuis quelques années, l'État – ou tout autant les coteries qui se disputent son puissant appareil – n'a pas fini de jouer son rôle de préparateur du terrain social à la réalisation de tous les utopismes, de toutes les *religions,* même les plus invivables, qui s'élaborent d'un bout à l'autre de l'échelle sociale, à commencer par celle du Capital.

Mais en deçà de ce faisceau de causes et de facteurs de destruction de l'école, il y a plus profondément le fait que c'est en permanence que les jeunes sont éduqués par la Modernité Marchande. Celle-ci n'en finit pas d'éradiquer les conditions anthropologiques anciennes propres à chaque situation de la vie sociale. Ainsi, simplement, l'ennui, et son corollaire l'attention, qui étaient des données de l'école classique tendent à un changement radical : avec la généralisation des GSM, la rupture d'avec l'environnement peut se faire à tout instant. La classe calme que le professeur pense avoir devant lui n'est en fait plus qu'un ensemble de connectés silencieux avec les copains de l'intérieur et de l'extérieur de l'école.

Stupéfiantes hypothèses et perspectives dystopiques

Pour certains analystes de la situation actuelle de l'École, le « grand débat démocratique » pour la réécriture du cahier des charges à présent si gravement conchié de cette institution ne viendra jamais, notamment parce que cette situation était l'objectif même des réformes qui se sont succédées depuis trente-cinq ans (soit depuis le basculement de 68). Le dysfonctionnement est le *succès* d'une réforme qui a pour projet inavoué de détruire ce qu'elle était censée sauvegarder : les méthodes didactiques et pédagogiques éprouvées dans les matières fondamentales pour l'articulation du langage et de la pensée d'abord, ces matières elles-mêmes ensuite, et avec elles la capacité même de concevoir une pensée critique, un esprit libre, une intelligence du monde. Les débats d'opinion où tout se vaut (sur le racisme, le SIDA…) avec interdiction d'être politiquement incorrect remplacent les exercices dialectiques de la pensée, les animations périscolaires parasites viennent mordre sur le temps de transmission des savoirs… sous couvert d'anti-élitisme et d'innovation pédagogique, c'est à une véritable entreprise de destruction programmée des savoirs indispensables à l'intelligence critique, et accessoirement à la démocratie, que l'on assiste.

Un décalage si immense entre les potentialités émancipatrices et de correction des inégalités que recelait l'École et la situation actuelle ne peut pas être la simple résultante d'un laisser-faire, d'un renoncement ou d'un aveuglement persistant, mais est d'abord et surtout le résultat d'une volonté délibérée. Volonté délibérée de maintenir l'institution dans sa fonction historique principale, à savoir celle de formater les masses, détecter et former les cadres et parquer les chiens d'une part, volonté délibérée de la transformer en base arrière du Capitalisme total, en croiseur lourd de la guerre économique que préparent les plus puissants *condottieri* d'autre part.

Pour Jean-Claude Michéa, auteur d'un opuscule ayant connu un très gros succès de librairie à la rentrée 1999 [3] comme pour d'autres

[3] Jean-Claude Michéa, *L'Enseignement de l'ignorance,* éd. Climats, 1999.

professeurs de philosophie, ce qui se met en place constitue une véritable dystopie, c'est-à-dire une utopie pourtant anthropologiquement invivable : depuis le signal d'alarme de mai 68, les élites ont compris qu'elles n'avaient plus aucun intérêt à trop bien former la main d'œuvre exploitable de demain, et ont posé la nécessité de réussir ce tour de force dialectique qui consistera à refuser un enseignement digne de ce nom aux classes populaires tout en les mettant toutes à l'École et sous couvert de démocratisation, – mensonge absolu dans les chiffres, le terme simple de « massification » conviendrait mieux –, tandis que se développent d'ores et déjà un marché des établissements et diplômes les plus côtés, une marchandisation des savoirs (les savoirs devenant marchandise) comme des établissements « standard » (les marchandises assaillant l'École) et une re-hiérarchisation du système scolaire, et à travers lui du système social : aux élites les écoles à pédagogie traditionnelle bien imperméabilisées et autres pôles d'excellence suréquipés, aux citoyens les écoles standard de préparation à la vie de soumission et de consommation docile, aux inadaptés [4] les établissements pénitentiaires plus ou moins scolarisés ou psychiatrisés, selon que l'on a en face de soi une *caillera* ou un *mongolito*.

Cette évolution ne pouvant se faire dans la joie et la paix sociale, on imagine sans peine les corollaires totalitaires à toutes les réformes à craindre dans un avenir plus ou moins proche si rien n'est fait pour contrer cette tendance : licenciements massifs d'enseignants remplacés par des animateurs-crétins incultes, des matons, des programmes d'Enseignement Assisté par Ordinateur ou de télé-enseignement, transformation des établissements conventionnels en garderies équipées de portiques-détecteurs d'armes, caméras de vidéo-surveillance à reconnaissance faciale [5] etc. Il est clair que les élites devront relancer l'économie de la terreur pour se protéger de tous les zombies que les néo-écoles vont engendrer.

---

[4] Volontaires ou non, les cailleras ayant bien entendu superbement bien intégré le système ultra-libéral, mais pas l'inverse. Voir sur ce point encore Michéa, *op. cit.*, pp. 97 sqq.

[5] Si pas de scanoptiques à la manière de *Minority Report* (2002), anticipation technologique la plus plausible du film de science-fiction de Steven Spielberg.

Science-fiction ? Non, scénario envisagé froidement par les lobbies, tels que l'European Round Table ou, l'OCDE, ainsi que par leurs porte-voix politiques dans les parlements, et scénario déjà partiellement vérifié dans ces laboratoires de l'utopie ultralibérale que sont les États-Unis, où les établissements d'enseignement secondaire tiennent davantage de la garderie occupationnelle où l'on va pour passer le permis de conduire à seize ans et rencontrer sa future femme, établissements bien incapables de fournir des étudiants dotés d'un niveau suffisant pour entrer dans les universités américaines. Là-bas, la non-qualité patente du système d'enseignement national doit se refinancer en important doctorants, étudiants, professeurs et autres cerveaux (jusqu'à 90% d'étrangers dans les plus grandes universités), quitte à penser le reste du monde comme une sorte de supermarché des ressources humaines.

Sauver l'École ?

Les perspectives brossées à grands traits ci-dessus ont de quoi faire frémir, ne serait-ce que parce que les signes annonciateurs de l'utopie négative en marche s'accumulent de façon assez tangible depuis quelques décennies, mais laissent néanmoins un arrière-goût de trop peu, voire semblent assez simplistes. Parler de programme de destruction de l'école officielle et de ses enseignements sonne un peu comme une théorie du complot. Mais lorsque le *Spectacle* rend la présente société pratiquement invérifiable et lorsque presque tout le monde complote pour accéder au pouvoir ou imposer ses vues, quel crédit accorder ?

Certes, l'eau du bain fait puer le bébé. Mais ne serait-ce pas plutôt parce que le sanctuaire a fini par se désanctuariser, qu'il est devenu perméable à la poussée du nihilisme marchand aussi bien que tout le reste du corps social ? D'ailleurs, Michéa est le premier à le reconnaître :

> « La culture scolaire elle-même doit affronter la concurrence d'une culture de masse bien plus puissante aujourd'hui que l'étaient les “mœurs et coutumes locales” combattues par l'école républicaine. »

Mais le bébé pue aussi parce qu'il n'arrête pas de faire dans son bain. La crise de l'école ne peut se comprendre qu'en ceci qu'elle se situe au carrefour de toutes les contradictions de la société, et qu'elle les reflète et reproduit en partie à son tour. Qu'en ceci que la crise de l'école exprime aussi la crise du Politique, de la Famille, et de toute la société dominée par ses propres forces économiques et techniques.

Pour l'instant, l'état de délabrement allégué de l'École est à relativiser, du moins pour ce qui est de la France et de la Belgique : nombreux sont les auteurs, les profs et les militants à se mobiliser autour de la question de la privatisation de l'enseignement et à renforcer la résistance qui se fait jour dans de tout aussi nombreux établissements, et tous les lycées, collèges et athénées ne se sont pas encore mués en forteresses pédagogiques à accès conditionné par les revenus, la sociabilité, le niveau d'excellence ou l'absence de casier judiciaire. La place, le rôle de l'École dans le sabotage des savoirs fondamentaux est à nuancer également, surtout lorsqu'on observe le contexte sémio-culturel général : Jeune-Fillisme, Spectacle, *tittytainment,* fascination pour les marques et certains modèles comportementaux. Tout un bain révélateur de certaines valeurs, bain qui vient dissoudre toutes les autres qui « font » pourtant société.

Dans son ouvrage, Michéa évoque l'ambiguïté de l'école à la sauce « républicaine », en tant qu'institution prise dans un rapport dialectique entre la poussée du Capital dans un domaine qui lui échappait encore en partie et une *civilité* encore suffisamment prégnante pour le freiner du point de vue anthropologico-culturel. En vérité, l'École peut être considérée à la fois comme un lieu de dressage de la jeunesse aux conditions nouvelles, un lieu d'éradication des « archaïsmes » et des comportements stigmatisés comme irrationnels ou antinationaux (c'est le « défense de cracher par terre et de parler breton » du début du XXe siècle), voire de dressage autoritaire tout court malgré le changement des formes, mais aussi comme un lieu où prévaut un souci sincère de transmission de savoirs, d'attitudes, de vertus indispensables (*L'enseignement de l'ignorance,* pp. 34-35). Une critique de l'École qui ne veut pas tomber dans l'ornière de la table rase ou la défense du statu

quo (ou dans le retour en arrière, à la bonne vieille école de Jules Ferry) se devait d'intégrer ces nuances si elle veut avoir un poids quelconque et une approche dépassionnée des alternatives à l'école classique.

L'École pour quoi faire ?

Que signifient l'échec scolaire, la violence et les autres fléaux du système classique-étatique d'enseignement, sinon l'inadaptation de l'institution à l'individu, à sa nature, ses besoins, ses rythmes, et inversement ? Que signifie cette double inadaptation, sinon le refus inconscient d'une frange croissante de la population scolaire et la persistance de l'institution à vouloir rester ce qu'elle est : une instance de massification éducative, de soumission aux impératifs du moment et de sélection des élites arrivée dans une impasse et dépourvue de tout autre projet que celui, négatif, du Capital Total Techno-scientifiquement Assisté ? Que manque-t-il donc à l'École pour qu'elle fût plus humaine et humanisante ? Il lui manque ce qu'il manque à presque tous les échelons et stades en amont de cette société. Il manque aux administrations, aux fonctionnaires, à trop d'enseignants et de parents un ensemble de volontés (voire de capacités) essentielles : celle de se projeter dans l'avenir autrement qu'en termes d'adaptation à l'appareil productif; celle de gouverner au moins sa propre vie, d'avoir encore une emprise sur elle, et, la plus importante peut-être, celle de mener une vie qui vaille d'être vécue, menée en cohérence avec un projet propre, doublé d'une vision de la vie en société.

Face à cette situation de crise et d'échec, et plutôt que d'attendre une vaine et énième auto-réforme du système incriminé, il est des personnes et des mouvements qui posent une critique en actes de celui-ci, qui établissent des alternatives à celui-ci, et en l'occurrence des pratiques pédagogiques et des *écoles* différentes. Pas seulement « nouvelles », pas seulement pour « faire mieux » que le système dominant sur son propre terrain, mais dans la reconnaissance fondamentale que l'individu en devenir ou en apprentissage a des besoins, des rythmes, des capacités propres. Certains se réclament de courants pédagogiques et de pensée de l'individu nés presque simultanément après le « choc », traumatique pour

les consciences, de la Première Guerre mondiale, courants qui ont pour nom ou emblème Freinet, Montessori, Cousinet, Decroly, Neill, Oury, etc. Certains autres s'en inspirent, les actualisent, ou les ignorent. D'autres préfèrent créer leurs propres outils conceptuels, pédagogiques et leurs propres *lieux.* Et si ces pédagogies alternatives remettent en cause ouvertement la formation pédagogique des enseignants-fonctionnaires (presque invariablement des bêtes à concours spécialisées dans une discipline qu'ils ont appris à aimer en première année de secondaire), la « réussite » scolaire (course aux diplômes qui vont ouvrir les portes du mode de vie salarié sans trop de souci pour l'avenir et le reste du monde), les programmes, les horaires, les calendriers, les méthodes d'évaluation, les locaux et les règlements intérieurs, elles se considèrent d'abord comme étant dans une dynamique de transformation, et non de pacification de l'ordre socio-scolaire.

Dans cette optique, les pédagogies et initiatives alternatives présentent de nombreux points communs, abstraction faite de la grande diversité des pratiques et approches. Outre qu'elles posent le primat des besoins et du rythme à respecter de l'enfant, l'immense majorité mise sur la confiance en l'enfant-acteur de sa propre formation, sans tomber dans la non-directivité ou le laisser-faire, sur la responsabilisation de chacun, sur la co-gestion (élèves – parents – équipe pédagogique), voire l'autogestion de l'école. Plus concrètement, cela signifie que l'on n'y retrouve que rarement la forme d'enseignement classique (tous réunis par âge pour une même leçon donnée *ex cathedra* au même endroit au même moment), pour constater plutôt que des groupes d'âges mêlés s'affairent sur des ateliers ou des supports disposés par et pour eux dans des locaux agréables et calmes, parfois sous la houlette d'un(e) éducateur/trice, aussi longtemps que nécessaire. L'instruction et l'éducation se font par petits groupes, par la réussite, l'autocorrection, par le travail concret, manuel et souvent interdisciplinaire d'abord, par le contact recherché avec la vie alentours, par l'expression libre, mais aussi par les cinq sens, les arts, les langues. L'enseignement, plutôt que par des leçons en tranches horaires hebdomadaires inamovibles, s'effectue souvent par le biais de pratiques, de rites, d'institutions *ad hoc,* mais aussi de *techniques,* en tant qu'expression cohérente de la

théorie pédagogique qui les sous-tend, elle-même en cohérence avec la conception de l'enfant, de l'adulte et du monde de l'innovateur, de l'esprit éclairé, fût-il médecin, philosophe, éducateur ou ancien soldat, qui l'a promue.

La conception de l'enfant et de l'homme en société des pédagogies nouvelles en application dans les écoles alternatives étant consciemment exprimée et à caractère holistique, il est clair que toutes ces écoles différentes ne se considèrent certainement pas comme une réserve d'indiens (ou d'activités du dimanche) pour rejetons dont on ne sait plus que faire sur les bancs de l'école classique, ou chez soi. Pour cette même raison, et parce qu'elles visent à une transformation au moins du système scolaire, au plus du système social et sa conception de l'humain, les écoles différentes qui se veulent sérieuses doivent remplir certaines conditions : ainsi le recours à une pédagogie ambitieuse, c'est-à-dire la plus émancipatrice possible, un projet éducatif solidement ficelé, réunissant une véritable équipe pédagogique, à la formation initiale et continue vérifiable, travaillant en partenariat avec les parents et toutes les parties prenantes du projet qui se manifeste à travers l'école en question, laquelle peut prendre statut d'association sans but lucratif, et dans certains cas de société (à responsabilité limitée ou civile professionnelle).

En nombre absolu, et sans pour autant pulluler, les écoles alternatives ne manquent pas, et l'on en trouve à peu près dans tous les coins de France, de Navarre et de Belgique, sans qu'on en entende beaucoup parler. Les types d'écoles sont assez nombreux également : cela va des école publiques expérimentales (pratiquant notamment – grandes premières ! – la désectorisation des savoirs et des compétences, la cooptation des enseignant voire des élèves, l'autogestion, et bénéficiant d'une grande liberté pédagogique et programmatique, ainsi que d'une large autonomie financière et administrative) aux écoles privées hors contrat avec l'État plus ou moins *ad hoc*, constituées autour d'une association de parents et d'enseignants volontaires (mais pas forcément bénévoles) et se réclamant parfois – au moins partiellement – d'un courant pédagogique, en passant par la classe Freinet tolérée dans un établissement public classique, les « lieux de vie », sorte de foyers-

alternatives à l'enfermement plus qu'à la scolarisation, et les escroqueries à l'originalité [6].

Les parents ou éducateurs (professionnels ou non) tentés par la recherche d'une école « innovante », « différente », alternative ou expérimentale pour inscription gagneront cela dit à toujours passer en revue les « critères de sérieux » proposés plus haut avant de se décider. En effet le label « innovant », « alternatif » etc., un peu à l'instar du label « bio », ne rime pas automatiquement avec « émancipation ». On en trouve une preuve assez éclatante aux USA où les écoles éponymes privées se comptent par milliers, mais dont une écrasante majorité est le fait de sectes, ou de gnan-gnans *sursocialisés.* Enfin, ceux que la création d'une telle école tente feraient bien d'y réfléchir à deux fois avant de se lancer : en France, une école privée doit d'abord être ouverte « hors contrat », c'est-à-dire non seulement sans subventions, mais encore avec tous les contrôles prévus par la nouvelle loi sur le renforcement de l'obligation scolaire de 1998. Ce n'est qu'après cinq ans de fonctionnement qu'elle peut demander un statut d'association avec l'État. Celui-ci est souvent refusé, même si aucun reproche n'est formulé. La raison évoquée est généralement celle de la « carte scolaire » : l'administration estimant que l'offre – en termes de places et non de pédagogie – est suffisante sur le secteur [7]… Le verrouillage étatique est bien réglé. Nous y reviendrons.

---

[6] Pour un panorama, une typologie des pédagogies nouvelles et émancipatrices en France, la référence incontournable reste le *Guide-annuaire des écoles différentes,* édité par Roger Auffrand de l'Agence Information Enfance, en région parisienne.

[7] Roger Auffrand, "Pluralisme scolaire et éducation alternative" sur <http://www.multimania.com/possible/repr6.htm>. Encore récemment au Danemark, non seulement on avait le droit d'ouvrir une école privée, mais l'État finançait à hauteur de 75 à 85% d'innombrables « petites écoles » créées par des groupes de parents et enseignants.

Institutions alternatives et alternatives à l'institution

Toutefois, pour prometteuses et porteuses d'espoir que soient ces écoles, elles ont aussi leurs limites, qui nous empêchent de voir en elles une panacée aux problèmes de l'éducation dans nos contrées. Limites externes d'abord, en ce que ces écoles, même avec les meilleures intentions et projets, restent grandement tributaires des ministères de l'éducation pour ce qui est des programmes et des résultats attendus, ce qui est grave ; limites internes ensuite, en ce que ces écoles imposent elles aussi des horaires, donc des rythmes, et des règles de vie que n'approuverait pas automatiquement tout parent pour l'éducation de ses enfants. De manière plus générale encore, l'École pourrait être un lieu d'apprentissage de l'autonomie, de transmission des savoirs fondamentaux, de créativité etc. mais qu'appelle-t-on « École » ? Cela doit-il être invariablement le bâtiment où l'on envoie s'occuper la jeunesse la majeure partie de la journée, ou même un lieu ? Pourquoi pas un centre de ressources dont la fréquentation ne serait pas obligatoire ? Pourquoi pas un *moment ?* Et du reste, *faut*-il seulement des écoles ? Par là, nous entendons signifier que l'école n'est pas la seule instance éducative humaine, que l'institution telle que nous la connaissons est une invention relativement récente qui a fini par devenir expansionniste d'abord, malade de son succès ensuite. Il existe en effet des institutions encore plus « primaires », plus primordiales encore que l'école : en tout premier lieu la « mère », puis les parents, la famille, le voisinage, les camarades et autres « groupes de pairs ». De même qu'il existe d'autres alternatives à cette institution [8], telles que l'auto-apprentissage (autodidactisme), le compagnonnage, la formation par le travail et sur le tas… et enfin, il y a la *déscolarisation.*

Pas cette dilution de l'école « de Jules Ferry » en lieu de vie perméable à tout et d'animation-distractions, ni l'exclusion hors de celle-ci lorsqu'elle reste ferme sur ses principes çà et là… Pas non plus cette situation de décrochage définitif du système s(c)olaire qui caractérise certains enfants

---

[8] *L'Université Libre* (voir *L'Homme au foyer* n°4) en serait un exemple.

de ghettos. La déscolarisation telle que nous l'entendons ici est à la fois un ensemble de propositions critiques concernant l'ensemble des sociétés industrialisées, dont le théoricien le plus connu fut Ivan Illich, et un ensemble de pratiques alternatives à l'institution scolaire, que nous décrirons et analyserons dans un second temps.

Deschooling Society : *Illich et l'illichisme*

L'originalité de la critique d'Illich de l'institution scolaire telle qu'exposée dans *Une Société sans école* (éd. du Seuil, 1971) tient à sa radicalité. Dans un contexte de volonté généralisée d'élargissement de la liberté individuelle sur fond de croissance et d'embellie économique, Illich proposa une critique de l'institution « École » encore tout à fait vérifiable de nos jours, une critique qui très tôt s'attaqua également à celle-ci en tant que « rituel d'une société vouant un culte au progrès et au développement », positions d'une belle audace au moment de leurs rédactions. Interprétant le décalage entre les promesses du cahier des charges et les résultats et analysant les effets « occultes » de la scolarisation quasi-totale des sociétés tant développées du Nord que de celles du Sud en développement, Illich finit par considérer l'institution scolaire (entre autres) comme un monopole, une organisation diffuse et une idéologie matérialisée qu'il convient de délégitimer.

> « Mais ce qui m'intéresse beaucoup plus c'est d'analyser l'influence occulte de la structure scolaire sur une société ; or, cette influence, je constate qu'elle est la même ou tend à être la même, pour être plus précis. Peu importe la structure des programmes explicites, peu importe si l'école est publique, s'il s'agit d'un État où l'école est exclusivement publique ou d'un État où les écoles privées sont tolérées, voire favorisées. Cette influence est la même dans les pays riches et dans les pays pauvres, et on pourrait la décrire de la manière suivante : si, dans une société, on prétend que ce rite qu'est la scolarité sert l'éducation […], les membres de cette société, où la scolarité est obligatoire, apprennent que l'autodidacte peut être rejeté, que l'apprentissage, l'accroissement des capacités cognitives passent par la consommation de services revêtant une forme industrielle, planifiée, professionnelle […]. Ils apprennent que l'apprentissage est une chose plus qu'une activité. Une chose qui peut être accumulée et mesurée

> et qui permet aussi de mesurer la productivité de l'individu dans la société. Autrement dit, sa valeur sociale… »

À la diplômocratie, la définition de ce qui est un savoir utile ou non, la mesurabilité du développement personnel, la maturité envisagée comme adaptation des désirs à l'éventail des professions disponibles, il oppose non seulement une généalogie du devenir-monopole de l'école et même de sa sacralisation en tant qu'ultime et unique pourvoyeur restant du « salut séculier », mais aussi une conception propre de l'apprentissage (résultante pour lui d'un rapport de l'apprenant avec un milieu porteur de sens bien plutôt que d'un encadrement ou d'une intervention de tiers), ainsi qu'une approche radicale de la maîtrise des sciences et des techniques par les communautés et les sociétés : l'objet principal de sa critique est l'idée que l'accumulation de « moyens » dans le cadre d'institutions non discutées par le Commun et dominant l'individu n'est pas automatiquement libératrice. En prétendant vouloir faire le bonheur des gens, ces institutions contribuent le plus souvent à engendrer une société invivable.

> « Seule une société qui admet la nécessité de coiffer certains aspects techniques de ses moyens de production est en mesure de faire des choix politiques. »

Au-delà de la simple mesure de l'efficacité de telle ou telle innovation technologique, l'objectif de sa critique était au minimum de susciter l'analyse, communautaire et politique, des moyens de production et de reproduction.

En conséquence de quoi ses principales propositions consistèrent en la suppression non seulement de l'obligation scolaire (mais pas forcément des écoles-lieux ni des techniques sophistiquées en tant que telles, celles-ci pouvant servir de centres librement fréquentables de ressources ou de moyens de « vivification » des capacités à l'autonomie, de là les fréquents malentendus à propos de la déscolarisation de la société telle que posée par Illich), mais aussi des enseignants professionnels et des programmes. À leur place seraient organisés des « réseaux d'enseignement » où les demandeurs de connaissances se mettraient en rapport avec les personnes disposées à les leur fournir,

pour « libérer l'accès aux choses », « libérer le partage des connaissances », « libérer les ressources critiques et créatrices des êtres humains », et enfin permettre aux porteurs d'idées nouvelles de se faire entendre du grand public, au moins pour se confronter à lui.

Le bilan de toutes ces belles idées, ainsi que les critiques que l'on peut adresser à l'auteur, décédé en décembre 2002, sont assez sévères. La proposition de déscolariser le corps social par la mise en réseaux des ressources et des personnes n'a eu quasiment aucun impact sur les systèmes d'enseignement et d'éducation : la crise économique des armées 1970 a beaucoup fait pour la vider de sa puissance suggestive, les institutions tant attaquées n'ont fait que poursuivre leur développement selon leur logique propre, logique pourtant bien décrite, et, malgré le large écho donné aux thèses illichiennes, la durée des scolarisations nationales n'a pas cessé de s'allonger, pour passer à « l'éducation permanente et tout au long de sa vie », tandis que la forme-réseau est devenue la forme dominante du *problem-solving* de ces mêmes institutions qui nous gouvernent, avec en sus une récupération partielle de l'idée de déscolarisation du côté des promoteurs du télé-enseignement, et autres préludes à la destruction du système éducatif « gratuit », public et laïc.

Pourquoi cet échec ? On a reproché à Illich plusieurs carences majeures dans sa démarche : Illich semble avoir grandement mésestimé ce que « l'émancipation » de la « femme au foyer » par le salariat avait de nouveau, et ce qu'elle allait entraîner en termes de transfert supplémentaire, de délégation de la partie éducative du travail de la femme aux institutions éducatives, bientôt prêtes à la recevoir (au prix de la construction hâtive et d'une planification industrielle de l'infrastructure matérielle, « inflammable comme un collège en France »).

En outre, il semblerait que le peu de crédit accordé aux théories éducatives illichiennes s'expliquerait par le fait qu'à sa déscolarisation manquait une stratégie, au moins en vue d'un soutien de la part des éducateurs et des chercheurs, ainsi qu'une prise en compte des théories socio-éducatives et des expériences alternatives cumulées existantes à

l'époque, cela pour privilégier une approche plus intuitive, voire « surgie du néant », laissant une impression de « vide » théorique.

Enfin, si des disciples contemporains lui ont reproché de s'être retiré trop vite du débat sur l'éducation qu'il a pourtant lui-même contribué à susciter et alimenter, des critiques 'se sont assez tôt fait entendre pour lui reprocher sa tendance tenace à n'imaginer la mise en place de cette déscolarisation (et, sur un autre plan, « démédicalisation ») tant souhaitée qu'à travers les instances *étatiques* et *juridiques,* fussent-elles internationales.

Pour notre part, nous retiendrons des positions d'Illich la critique de l'autonomie des moyens de (re)production, la notion de « seuils » à ne pas dépasser pour que l'autonomie ne change pas de camp, ainsi que l'idée du primat du milieu éducatif dans la construction du sens, lequel va construire le développement cognitif du sujet, l'idée de l'ouverture de l'instruction-éducation à la vie, et que tout un chacun peut devenir un « maître », pour peu qu'il sache se faire *pédagogue,* soit étymologiquement quelqu'un qui sache « conduire les enfants », autrement qu'en bagnole, autre part qu'à l'école.

Prendre les choses en main : l'autre déscolarisation

Parce qu'ils ne croient pas ou plus que l'école soit sauvable, parce qu'ils veulent prendre leur rôle éducatif (parental) au sérieux, parce qu'ils savent que les pédagogies nouvelles font l'objet d'incessantes récupérations, parce qu'ils connaissent le rôle d'occultation des savoirs qui seraient dangereux à l'ordre marchand tenu par les universités et hautes écoles classiques, ou bien enfin parce que leurs buts vont bien au-delà de la « promotion sociale » ou de la « réussite scolaire » *per se,* des personnes ont décidé de prendre les choses en main, et de remettre en cause l'existence même de l'institution scolaire, par la pratique de ce que l'on appelle *Homeschooling* (ou *Unschooling)* en anglais, à savoir le fait de ne pas inscrire ses enfants dans quelque école que ce soit, pour s'occuper soi-même de leur éducation comme de leur instruction. En

français, on appellera cela la déscolarisation, ou la non-scolarisation, selon les cas.

Toutes les querelles autour des pratiques pédagogiques, tous les débats sur les réformes du système d'enseignement, sur la refondation de l'école « traditionnelle » ou sur le retour à un ordre plus ancien, sur l'allocation étatique de scolarité (ou « chèque scolaire »), sur la liberté de choix des parents en matière d'établissements, tous ceux qui posent comme ultime alternative un grand sursaut citoyen ou une école à deux vitesses, tous les députés défenseurs du resserrement de l'obligation de se soumettre à une monoculture standardisée tout en respectant les « différences », tous ceux-là n'évoquent jamais, n'imaginent même pas, taisent, volontairement ou non, mais systématiquement, que l'instruction parentale donnée à domicile, voire la dé- ou non-scolarisation complète puisse être une forme que peut prendre la liberté de choix en matière d'éducation de la part des parents. Et même les jeunes pas trop bornés qui répondent aux questionnaires des ministères et qui ont soif de savoir-faire et de pratiques plus en phase avec leurs aspirations et intérêts le demandent dans le cadre de l'École, quand ce n'est pas sous la forme d'une sorte de néo-préceptorat *in situ,* quitte à faire gonfler encore un peu plus la facture des dépenses publiques et les frais de scolarité présentés aux parents. Totem et tabou : se passer de l'École est devenu proprement impensable. En démocratie marchande, il y a toujours quelque chose d'inouï à vouloir jouir de ses droits réels.

Dans le cas de la déscolarisation, la phrase célèbre de Hölderlin selon laquelle « là où croît le danger, croît aussi ce qui sauve » se vérifie assez bien. C'est en effet aux États-Unis et en Grande-Bretagne, pays à l'avant-garde de l'asservissement à la techno-économie, que la pratique s'est le plus développée, proportionnellement à l'effondrement de leur système scolaire public, et les théoriciens de l'*unschooling* sont essentiellement américains : John Holt (1923-1985), Paul Goodman (1911-1972), John Taylor Gatto. En Grande-Bretagne, le nombre d'enfants non-scolarisés et « instruits à la maison » serait de 150 000 environ, soit 1,5% des enfants d'âge scolaire du pays. L'association Education Otherwise, qui comptait 200 familles il y a dix ans, regroupe

à elle seule 25 000 enfants actuellement. Multipliez en gros ces chiffres par dix, et vous obtiendrez les chiffres américains (plus d'un million et demi d'enfants, 2% des enfants en âge d'être scolarisés !). En comparaison, et pour donner une idée de la force de l'obligation scolaire (et pas seulement sur les esprits) en France et en Belgique, ces deux pays comptent respectivement 15 et 2,25 millions d'élèves, apprentis, étudiants et enfants scolarisés, contre moins de deux mille enfants recensés comme non-scolarisés car instruits à domicile ou volontairement retirés de l'école pour raisons éducatives personnelles.

Une éducation sans école

Les formes que peut prendre la déscolarisation telle que nous l'entendons dans cet article, les raisons d'y recourir dans la théorie (quand il y en a) ou dans la psychologie des parents et éducateurs, ainsi que les conséquences vérifiables tant au niveau individuel que collectif ont ceci en commun d'être très nombreuses et variées. Dans la pratique, la déscolarisation peut aller du « faire comme à l'école, mais **à** la maison » au mépris absolu de l'obligation d'instruction d'État et de tout programme pédagogique officiel. Sitôt que des parents ont décidé de retirer l'enfant concerné de l'école ou de ne pas l'y placer, la dé-(ou non-)scolarisation peut consister en une multitude de variantes, au point qu'un petit travail de définition sémantique s'avère nécessaire.

Étant donné que c'est l'instruction, et non l'école qui est obligatoire (et ce malgré les efforts d'idéologues auprès des ministères, parlements et sénats pour inverser les termes de la loi française comme de la loi belge), on parlera d'« instruction à domicile » dans le cas où les parents décident de s'occuper eux-mêmes de préparer l'enfant aux examens et diplômes officiels, ou à défaut aux contrôles et inspections académiques prévus par les législateurs. Les Anglo-Saxons parleront de *Homeschooling*… Mais cette instruction explicite peut très bien être dispensée par d'autres que les parents « biologiques » : ce peuvent être des amis, des précepteurs, les grands-parents, des membres de la famille, de la communauté, des collègues, des voisins etc., peut très bien se dérouler ailleurs qu'au « domicile » et se faire en lien avec d'autres

familles, ou au sein de petits groupes d'enfants de tous âges plutôt que dans l'isolement. Mais l'on peut aussi tout à fait opter pour une déscolarisation complète, loin de tout découpage du savoir à enseigner en matières, selon des programmes, et dans des plages horaires explicitement consacrées. C'est l'idée que l'apprentissage se fait de toutes façons, « naturellement », indépendamment de tiers spécialisés dans l'éducation, par l'expérience vécue plutôt que par la théorie plus ou moins vérifiée par la suite. Que c'est l'enfant qui doit rechercher le savoir, et non le savoir qui doit lui être imposé. C'est l'idée que l'apprentissage peut et doit se faire « dans et par le monde qui nous entoure ». Le problème n'est plus le choix de la méthode, mais du regard porté sur l'enfant et la vie dans ce monde. C'est un pari sur la capacité de l'enfant - et des parents - à trouver par eux-mêmes ce qui leur convient le mieux, sans que des institutions, des experts, des éditeurs spécialisés ou d'autres ne viennent leur dicter ce qu'il y a lieu de faire, d'apprendre ou non. Pour les pratiquants de la déscolarisation *complète,* l'apprentissage est un fait continu : c'est l'« école de la vie ». C'est la pratique du *Unschooling* en anglais.

Mais la déscolarisation ne veut pas dire non plus que l'on s'interdit tout contact avec une institution scolaire ou éducative quelle qu'elle soit, et les méthodes concrètes d'une tendance peuvent très bien se retrouver dans l'autre. Dans les deux cas, c'est une question de principe : c'est pour ne pas laisser quelqu'un d'autre décider pour moi et mon enfant de ce qui est bon (à savoir). On imagine déjà les enjeux sociaux d'une telle attitude…

~ • ~

Pour en finir avec l'École

Non seulement il est attesté que l'École n'est absolument pas incontournable pour ce qui est des apprentissages fondamentaux, mais elle constitue même un obstacle au développement de l'enfant : la rigidité des programmes obligatoires, les choix pédagogiques rendent l'apprentissage inefficace, puisque complètement en décalage avec les intérêts et soucis des enfants, et vont jusqu'à perturber le développement naturel, au mental comme au physique, des « élèves » qui ne sont

plus que cela. Comment expliquer autrement un tel taux d'obèses, de chétifs « hors-sol », de Ritalinés et d'apathiques dès l'âge de dix ans ?

En cas de désaccord, c'est presque toujours la parole de l'élève contre celle du prof. L'élève qui a le malheur de lui déplaire est sans défense face à la pression morale qui peut être exercée sur lui : mauvaises notes = mauvais bulletins = mauvais diplôme au sortir de la scolarité = mauvais emploi, ou mauvaises cartes de départ pour l'intégration sociale = mauvais sujet = mauvaise ambiance sociale = plus de flics = (inverser la liste en repartant du dernier élément).

Rêver, jouer, explorer les choses du monde par soi-même, en faire l'expérience autrement que par des montagnes de papiers, syllabi, manuels et cours magistraux, autrement que par le seul travail de la mémoire, cela n'est pas possible à l'école « normale ».

En ne récompensant que ce que veut entendre l'institution ou l'enseignant, n'est-ce pas la liberté d'expression qui est menacée d'être remplacée par le mensonge, le calcul, la dissimulation systématiques ? La liberté d'opinion n'y a-t-elle pas du reste non plus à perdre ? Sans parler de la liberté de penser par soi-même… (cf. les nombreuses critiques formulées à l'encontre de l'idéologie des sujets de bac ou des manuels scolaires).

L'élève devra : demander la permission pour les besoins humains les plus basiques, présenter des excuses « valables » pour toute absence ou retard, accepter de voir enfreints ses droits constitutionnels, et ce de façon routinière, se tenir en rang et attendre pour tout (nourriture, eau, attention du professeur, utilisation d'un appareil, etc.), ne bouger qu'au son de la cloche, ne parler que lorsqu'on le lui demandera, se retrouver séparé de sa famille, séparé du monde du travail, séparé de la réalité économane dominante, rester indifférent à la souffrance et à l'injustice, prendre le vieillissement, la maladie et la mort pour des abstractions.

On dit que l'École est faite pour préparer l'enfant à vivre dans ce monde. On objectera juste que préparer à vivre dans *ce* monde est déjà un crime, que l'apprentissage de la vie ne commence certainement pas à leur entrée dans le primaire, et enfin qu'il y a une certaine cuistrerie à prétendre cela lorsque tout se fait à partir de derrière les murs d'enceinte de la sphère scolaire, avec impossibilité d'accumuler un savoir-faire tangible et vérifiable dans la vie pratique, sans même parler d'autogestion…

Il faut faire un sort à ces mythes modernes que sont l'égalité des chances, la démocratisation de l'enseignement, la gratuité de l'école obligatoire. Le premier dépend essentiellement des revenus et des capitaux (culturels entre autres) parentaux ou du bon-vouloir professoral, le second fait abstraction du fait qu'il va falloir avoir bac+2 pour livrer des pizzas et du fait qu'il y a de moins en moins d'enfants issus des couches populaires parmi les universitaires, le dernier passant sous silence tous les frais inévitables, directs et indirects, engendrés par une scolarité classique.

Tout le monde sait que chaque enfant est différent, chaque parent moderne n'a que le « droit à la différence » à la bouche, mais tous envoient leurs enfants apprendre les mêmes choses aux mêmes rythmes et dans les mêmes termes et délais, avec en prime la catastrophe de l'évaluation par notes, qui stigmatise le « mauvais », le « nul », avec tous les effets pervers de celle-ci : renversement-compensation de la part des cancres, pression au rendement, à la compétition, perte du plaisir d'apprendre…

Qu'il s'y sente bien ou non, qu'il ait envie d'y aller ce jour-là ou non, qu'il y ait des problèmes ou pas, l'élève sera forcé de passer dix-neuf ans de sa vie dans la forteresse en moyenne, avec en plus des devoirs à faire à la maison, alors que même ses parents ne ramènent rien du bureau en rentrant chez eux, petites fournitures faciles à piquer mises à part.

L'obligation de se « coltiner », dans l'inaction et la promiscuité quasi totales, toujours les mêmes têtes ou celles que l'on voudrait éviter, favorise l'agressivité. Le nombre relativement énorme d'écoliers dans une seule salle de classe empêche quiconque de se concentrer, quand il n'est pas tout simplement impossible de se retrouver seul avec soi-même ne serait-ce que cinq minutes dans l'enceinte de l'établissement.

Pour finir, l'obligation scolaire de fait et de masse implique de devoir régler toute sa vie sur le calendrier et l'horaire de cette institution. Pour parodier deux ouvrages célèbres : « toute la vie des sociétés où règnent les conditions modernes de scolarisation s'annonce comme une immense accumulation de contraintes. Tout ce qui était directement appris s'est éloigné dans une représentation. » Le rythme scolaire interdit toute veillée, toute activité nécessitant du temps pour être poursuivie ou achevée, toute possibilité de *voyager* (voir *L'Homme au foyer* n°4). Pour comble de malchance, au moment où le salarié-parent pouvait enfin rentrer plus tôt grâce aux délices des trente-cinq heures et de la RTT (Réduction du

Temps de Travail), celui-ci devra tout de même rejoindre la grande valse-noria des navetteurs qui vont chercher leur boulet en bagnole, à 17h45.

Le temps nécessaire pour assimiler la nouveauté introduite dans le cours varie énormément d'un élève à l'autre, et il est presque impossible à prédire et organiser. Un emploi du temps saucissonné en tranches de cinquante minutes perturbe en réalité les processus d'apprentissage de la plupart des élèves, tandis qu'un emploi du temps journalier trop rigide avec début systématique à une heure si matinale dans la plupart des cas prive l'enfant du sommeil réparateur dont il aurait besoin.

[ces paragraphes étaient dispersés sur une page encadrée ; NdE]

~ • ~

10 000 raisons pour un refus

Une chose est sûre : cette déscolarisation-là *fonctionne,* et les familles qui y recourent le font autant pour tous les avantages et bénéfices que l'on peut escompter de cette pratique que par refus (critique) de l'école, entre autres raisons et motivations plus subjectives, ou d'ordre plus psychologique [9].

Ainsi les déscolarisants ont-ils *toute latitude* pour choisir les activités qui leur conviendront le mieux tant en termes de disponibilité et de

---

[9] Par exemple la catastrophe que représente pour certains analystes la scolarisation précoce du jeune enfant, voire l'instauration du système scolaire à l'occidentale tout court : que ce soit parce que l'institution est devenue incontournable idéologiquement et pratiquement ou parce que les parents pensaient profiter des avantages d'un « service public et gratuit » sans inconvénients (garde, éducation, dépistage précoce des handicaps… 90% des enfants de trois ans, pratiquement la totalité des quatre à six ans, fréquentent l'école « maternelle » pourtant non obligatoire. Avant que ne soit abandonné le principe de leur admission en 1993 en France, on comptait même jusqu'à 36% des enfants de deux ans), c'est un *abandon généralisé* des enfants par les adultes au profit d'instances extérieures qui a été commis. Pour Hannah Arendt, livrés à eux-mêmes ou soumis à la tyrannie du groupe de déracinés que constitue la classe moderne, les enfants ont réagi soit par le conformisme, soit par une délinquance juvénile de plus en plus inexpugnable. D'ailleurs certains militants pro-déscolarisation américains n'hésitent plus à faire écho à la thèse selon laquelle la délinquance juvénile serait justement la résultante d'une subculture « jeuniste », elle-même issue de la ségrégation de la jeunesse en classes d'âge.

compétence du côté des parents que d'opportunité d'utiliser et développer talents et points forts du côté des enfants-apprenants. Parents et enfants ont *tout leur temps* pour (faire) progresser, ou faire passer telle ou telle activité à un niveau plus avancé… Souvent, ils sont activement soutenables par tout un réseau de connaissances et de personnes-ressources. Les enfants participant aux activités courantes, sérieuses tout comme aux activités récréatives/festives de la communauté, ceux-ci apprennent et grandissent dans un monde réel, et pas dans la bulle de confinement artificiel de l'école, ont pour interlocuteurs des gens de tous âges et de toutes générations, et pas simplement la leur, celle des ados à moitié déconnectés, orphelins ghettoïsés à qui on a merveilleusement su faire adopter la subculture « djeun'z », en coopération-émulation, plutôt qu'en compétition pour une note et en tant que membres à part entière de la communauté en question, même si encore mineurs. Ils peuvent observer en permanence comment se déroule la vraie vie des parents et adultes en interaction, voir le monde du travail tel qu'il est, voir ce qu'est le travail tout court. Ici, la transmission des savoirs se fait par des aînés, des maîtres, bien plus que par du papier ou des spécialistes éthérés, anciens bons élèves suradaptés dont la formation s'entête à vouloir rester presque uniquement intellectuelle et monodisciplinaire. L'implication de l'enfant dans la communauté est directe et active, les résultats de ses actes ou les réponses à ses questions sont immédiats et concrets. Très vite, ils apprennent comment gérer une affaire, un ménage, la vie quotidienne, par l'observation certes, mais aussi par le faire, d'où une grande expérience accumulée et une confiance en soi justifiée comparativement aux scolarisés de la même « promotion ». Et il se trouve encore des « laïcs » pour s'inquiéter de leur « désocialisation »…

Mais ce sont bien souvent des raisons ou motivations plus négatives qui ont présidé au refus de scolariser son (ses) enfant(s), et celles-ci sont proprement innombrables : à en juger par exemple par les horaires et les emplois du temps démentiels, le confinement et la surveillance permanents, la séparation d'avec le réel comme d'avec le reste de la famille, la conception des bâtiments etc., c'est à croire que tout dans le système scolaire classique a été fait pour *empêcher* l'enfant de penser, d'agir et de se développer. Voici quelques dizaines de ces

raisons, avancées notamment par les critiques les plus radicaux de l'école de masse.

Réponse aux objections

Les résistances à l'idée que l'on puisse se passer sciemment du système scolaire sont profondes, et le sont en proportion du succès idéologique et historique d'une institution qui a été *imposée comme instrument de gestion scientifique des masses en formation et présentée comme indépassable.* La non-scolarisation réfléchie est une alternative si inouïe que le parent qui en fait état se verra rétorquer dans la seconde la même et sempiternelle question (qui est en fait une litanie doublée d'un réflexe conditionné) : « Oui, mais, et la socialisation ? Vous ne craignez pas d'en faire un marginal ? », suivie peu après des deux ou trois objections typiques, assertions pleines de bon sens de ceux qui n'imaginent plus rien en dehors de l'existant ou acrimonie que vous renvoient à la gueule ceux qui ont renoncé à tout et qui ne supportent pas de voir des gens de leur âge perdurer dans la poursuite d'une existence meilleure : « Passer autant de temps en famille, ce n'est pas lui rendre service ; la vie est dure, vous savez, et ce ne sont pas vos bribes dérisoires d'alternative qui vont le préparer à la vraie vie ! », « Et puis, de toutes façons, c'est un truc de bourgeois ! »

Telles objections ou questions sont rarement innocentes, mais bien souvent hostiles, malgré leur immédiateté robotique irréfléchie. La vision du monde que l'on peut lire en creux dans les discours de ces « objecteurs » est en fait très *moderne* : façonnée tantôt à coups de JT de vingt heures, tantôt à coups de sitcoms, le monde est une gigantesque foire d'empoigne, un lieu pollué, désespérément hostile, laid et irrécupérable, dans lequel il ne reste plus qu'à « tirer son plan » (ou « un coup » de temps en temps), à *surfer,* en attendant la consolation et la délivrance, représentée l'une par la possession d'un bien immobilier quelconque, l'autre par la retraite, antichambre d'une inertie agitée et inutilement cultivée qui occupe avant la mort.

À tout ce désespoir mêlé de crainte, les non-scolarisants répondront avantageusement que :

— la vie n'a pas besoin d'être dure pour être « la vraie » ; il ne sert pas à grand-chose d'opposer à tout bout de champ la « coopération » à la « compétition », et encore moins de laisser croire que la vie ne serait que compétition alors que les trois-quarts de la vie sociale consistent justement en coopération, même si selon certaines modalités, même si passant par une politesse, une courtoisie partiellement forcée et relative (au magasin, des travailleurs entre eux, entre voisins, membres de la famille élargie etc.) ; il y a du reste encore suffisamment d'événements heureux dans une vie et dans le monde pour essayer de laisser « un monde meilleur pour nos enfants » en même temps que des « meilleurs enfants pour le monde » ;

— rien n'empêche les parents de préparer effectivement aux événements tragiques de la vie, aux « coups » que la vie, *via* l'école conventionnelle, délivre très tôt, de l'injustice permanente autour de soi au divorce et au décès d'un proche ; du reste, ces événements et « sales coups » ne forment pas encore l'essentiel de la vie quotidienne et d'une vie tout court… Un enfant sera-t-il donc moins bien préparé à la vie réelle parce qu'il aura passé une enfance positivement vécue, dans la sécurité et le soutien d'un contexte familial où les parents sont vraiment des parents ?

— certes la présence d'un tel contexte familial est une condition préalable importante à la déscolarisation, mais que le simple fait de passer du temps, tout le temps qu'il faut, avec ses enfants, permet aux uns et aux autres de mieux se connaître, d'apprendre à mieux vivre ensemble, à multiplier les occasions de partager des expériences, même pas toujours souriantes, bref, que tout cela joue beaucoup pour le renforcement en retour de ce même contexte familial ;

— en bref ; la déconnexion d'avec l'école ne correspond certainement pas automatiquement à une déconnexion d'avec la réalité, et que pour calmer les inquiétudes liées à une éventuelle « asocialité », il suffit de contacter une association de non-scolarisants ou d'anciens élèves d'écoles alternatives pour mesurer le haut degré d'épanouissement, les facultés de communiquer, l'esprit libre et capable de critique des enfants concernés ;

— que c'est une qualité à porter au crédit des parents qui le font que de vouloir retirer leur enfant du véritable ghetto de l'école conventionnelle, justement dans l'optique de le socialiser véritablement et suffisamment, sans les médiations bâtardes qu'elle pose sans cesse dans leur découverte du monde qui les *entoure :* écrans, sorties surencadrées, matières *ad hoc* (éducation « citoyenne »), intervenants extérieurs sélectionnés, journées interculturelles… Pour ce qui est des méthodes concrètes employées, il convient de souligner ici que les parents non-scolarisants sont maîtres absolus de leurs choix, et que leur ingéniosité est parfois sans limites. Les occasions d'apprendre (et notamment d'apprendre à apprendre) ou d'éveiller sont également innombrables : sorties (au zoo, dans des centres culturels, des médiathèques, au cinéma…), utilisation de tous les supports connus, visites (chez des professionnels, des artisans, des artistes, des particuliers ayant développé un mode de vie, des conseillers et autres personnes-ressources, des amis), fêtes, rencontres, correspondances, *techniques* issues de courants pédagogiques émancipateurs… (On nous objectera que l'école « normale » recourt aussi à tout cela, mais il faut noter dès ici qu'il y a une différence qualitative fondamentale entre les deux pratiques, ne serait-ce qu'au niveau du *temps,* de la motivation, de l'objectif pédagogique, des conditions de leur déroulement et de l'absence de médiation neutralisante.)

— que ce n'est pas spécialement une marque de socialité pour les parents que de passer une vie suspendu(e) au portable, le cul rivé sur un siège de bureau la moitié du temps, à consommer des liaisons, des modes et, bien entendu, des marchandises l'autre moitié, et, pour les enfants, cette socialité est bien compromise lorsque ces derniers ne fréquentent plus que ceux de leur âge, niveau, classe sociale, catégorie etc. ;

— que la « cherté » alléguée des alternatives possède bien souvent la fonction de poser un faux problème pour en camoufler de plus vrais : il est vrai que le salarié *désolé* (cf. *L'Homme au foyer* n°5, "L'approfondissement de la banlieue totale") qui imagine que l'on est obligé de renoncer à son précieux emploi et d'acheter tous les manuels et méthodes officielles créées pour le système scolaire tout en payant le prix fort partout où il « sortira » son gosse pour l'instruire par soi-même

imagine rarement que les parents d'enfants non-scolarisants puissent recourir à l'entraide, au rachat en seconde main des manuels et matériels, à l'utilisation d'infrastructures commun(autair)es, voire communales, à l'instruction de plusieurs enfants à la fois (partage des tâches d'enseignement) etc. Mais ceux qui déscolarisent leurs enfants ne sont en vérité pour lui point des bourgeois, mais des *anarchisses.*

— enfin les millions de marginaux et autres déchets de la société industrielle sont bel et bien quasiment tous passés par une scolarité bien « normale », dans des établissements pas « marginaux » du tout.

Un bonheur sous conditions : avertissements aux anciens écoliers et lycéens

Tout cela étant dit, cette pratique radicale, si merveilleuse sur le papier, ne portera de fruits que si certaines conditions sont remplies. Comme à la désertion ou à d'autres alternatives, il y a de nombreux pré-requis à la déscolarisation. Ainsi la déscolarisation, même si elle prend la forme de l'instruction à domicile, exige des parents-précepteurs-éducateurs de nombreuses qualités et quantité de préparatifs en amont, d'ordre à la fois théorique, méthodologique, logistique (y compris vis-à-vis du reste de la société), organisationnel, mental-psychologique et moral, afin de pouvoir se passer complètement de l'école en connaissance de cause.

Déscolariser est une décision plus difficile à assumer qu'à prendre, et les premiers préalables donnent déjà une mesure de cette difficulté. Avant de « déserter », il faut déjà avoir tenu une critique radicale de l'institution incriminée, être pourvu d'une sensibilité en matière d'éducation, et nourrir une insatisfaction fondamentale à l'égard de la scolarisation, quelque forme qu'elle prenne, doublée d'une grande détermination. Rien que la disponibilité, la flexibilité et la présence requises font qu'il n'est guère possible d'assumer pleinement sa position de parent non-scolarisant si l'on n'a pas déjà quelque peu pris ses distances vis-à-vis du salariat.

— La « désco » ne s'improvisera pas : il faudra savoir susciter un environnement favorable à l'apprentissage (livres accessibles en

nombre, ambiance au foyer propice, temps libre pour sortir, éventuellement une chambre dédiée à cet effet pour chaque enfant, aménagement d'un poste de travail adapté…). Pour s'apercevoir ensuite qu'une compétence avérée en termes de pédagogie est tout à fait nécessaire (soutenue ou non par un niveau universitaire ; l'instruction n'est pas l'intelligence, qui n'est pas la sensibilité). Et impossible de se faire pédagogue avisé si l'on n'est pas passionné par ce que l'on cherche à transmettre et si l'on n'est pas profondément attaché affectivement à ceux à qui l'on va le transmettre, si l'on ne considère pas qu'il y a un ordre logique dans l'apprentissage des notions, que les matières fondamentales sont en étroite interdépendance, que chaque contenu appelle sa méthode, et enfin si l'on n'est pas conscient de l'étendue des apprentissages à assurer, qu'ils soient sociaux (éducation à la liberté, à l'égalité, à l'autogestion, et à l'entraide), scolaires (transmissions de savoirs, acquisition de méthodes permettant de s'autonomiser dans l'accès aux savoirs, accompagnement dans la construction des savoirs), ou culturels (initiation aux arts, aux sports, aux activités manuelles…).

— La déscolarisation exigera de faire des choix parfois cornéliens : quelle pédagogie adopter ? Quelles techniques ou méthodes puiser dans l'arsenal des pédagogies antiautoritaires et émancipatrices ? En faudra-t-il seulement ? Il faudra notamment trancher dans les disputes théoriques entre partisans de la pédagogie du projet et ceux de la pédagogie des contenus, et prendre position par rapport à la question de l'évaluation : faut-il évaluer, contrôler les connaissances de ses enfants ? Qu'est-ce qu'une déscolarisation « réussie »/ qui « réussit », outre celle qui répondrait aux exigences de l'inspecteur ou des textes de loi [10] ?

---

[10] Une position intéressante à ce propos, entre autres vibrants témoignages, est celle de Léandre Bergeron, partisan québécois d'une forme exigeante de déscolarisation : « De façon naturelle, les enfants rejettent les overdoses. C'est pourquoi, moi, ancien professeur, j'ai dû apprendre… à ne pas enseigner, ne pas vouloir à tout prix transmettre des connaissances, à éviter de forcer la dose, comme si mes enfants devaient passer un examen dans l'heure qui suit. Tout au long de leur apprentissage de la vie, jamais je n'ai posé de questions à mes filles, visant à vérifier leur niveau de connaissance. Jamais je ne les ai évaluées ni fait subir de tests ou d'interrogatoire… L'évaluation sème le doute qui devient une source d'angoisse chez l'enfant. À mon avis, quelles que soient les circonstances,

La difficulté ne viendra pas seulement de là où on l'attendait : ce sera parfois son propre enfant qui y rechignera en premier. En effet, plus l'enfant aura goûté à l'école, plus il sera difficile de l'en déloger, car il aura appris au fil des années à se désolidariser des parents, il aura intégré la bulle ado, dont les vrais parents sont les marchandises et les signes d'appartenance à des « tribus » de consommation… Il faudra peut-être également assumer ce choix jusqu'au bout, car, à l'inverse du cas précédent, c'est le retour dans le système scolaire classique qui est le plus difficile, souvent dangereux : méconnaissance des codes, de l'argot scolaire, pas de fringues de marque, attitude corporelle non avachie qui vaut des quolibets d' « intellectuel » ou de « facho » à l'enfant « réintégré »…

Enfin, nombreux seront les pièges et écueils qui attendront les candidats au départ. Pédagogiquement, il leur faudra éviter les pièges de l'éducation « non-directive » et « pédocentriste » [11]. Ils devront se faire à l'idée que le quotidien ne sera pas une fête permanente, et que l'ennui, la répétition, même s'ils grèvent un peu la motivation et l'enthousiasme de l'enfant, sont essentiels à l'automatisation de savoirs de base, la virtuosité, l'alphabétisation au sens large : qu'on pense aux gammes du musicien en herbe, aux tables de multiplication, à la lecture pour entretenir son vocabulaire. Il leur faudra également récuser la tentation de l'éclectisme et l'absence de projet pédagogique, de la TV et d'Internet-super-lucarnes sur le monde. Psychologiquement, ils devront éviter les projections en tous genres (revanche camouflée sur sa propre enfance ou scolarité, désirs d'en

---

l'enfant doit sentir que le parent est de son côté; il doit exister entre eux une sorte de complicité qui va lui permettre d'évoluer sainement. Si l'adulte est incapable de le consoler, non seulement l'angoisse ne s'exprime pas, mais elle perdure. Lorsqu'un enfant ravale ses larmes, c'est comme s'il n'avait pas le droit d'être ce qu'il est. Pour survivre, il va se décentrer en acceptant de se soumettre aux diktats des adultes, il va perdre son intégrité, sombrer dans le mensonge et la duplicité, bref, il va se déboussoler. »

[11] On rappellera ici les incertitudes de la pédagogie de la découverte, l'irresponsabilité constitutive des jeunes, l'illusion du « tout-spontané », la structuration indispensable des connaissances et des esprits, les avantages de la mémoire et de la routine, la nécessité des modèles. Apprendre à apprendre est bien, à condition d'apprendre des choses quand même… L'enfant n'est pas porteur d'une autonomie a priori en lui. Non seulement elle doit être suscitée, mais elle doit l'être *via* les savoirs et *par rapport* à ceux-ci.

faire un original ou un petit génie, primauté des désirs du parent sur les besoins de l'enfant…), éviter la tentation du purisme, en refusant tout contact avec les enseignants ou écoles, tout service venant des pouvoirs publics, faire attention à l'essoufflement, ou au contraire à l'entêtement alors que l'échec devient de plus en plus patent de leur côté, mais faire aussi attention à ce que l'enfant, d'un autre côté, ne devienne pas un égotiste infatué ou un petit *otaku,* qu'il n'y ait pas quand même déconnexion d'avec le réel. Au niveau social, pour éviter la publicité négative, sinon la stigmatisation (« Attention, c'est une secte ! »), la meilleure façon de se protéger est encore d'en parler ouvertement à son entourage (famille, épicier du coin, bibliothécaire, etc.), et de tenir en parallèle un journal de bord, avec activités et archives, de façon à pouvoir répondre à toutes les objections selon lesquelles l'enfant ne vivrait pas dans un milieu stimulant.

> « Si le choix de la scolarisation ordinaire n'est la plupart du temps qu'un non-choix, puisque celle-ci est encore souvent perçue comme une obligation ou une fatalité, celui de se passer d'école n'en est pas toujours un non plus, puisqu'il s'agit d'abord d'un refus [refus de l'école comme corollaire à d'autres refus : des vaccinations, du lait en poudre, de la viande, de la télé, du nucléaire, de l'armée, et d'un type de société]. Mais pour qu'il ne reste pas un fantasme, un caprice, ou une revanche par procuration sur sa propre scolarité, le refus doit nécessairement faire place à un véritable projet, construit avec patience, persévérance et cohérence.
>
> Il s'avère en effet que les expériences de non-scolarisation, et donc aussi, et d'abord, les enfants concernés, ne peuvent s'épanouir heureusement et durablement que lorsque cela s'intègre naturellement, comme allant de soi, dans un mode de vie qui soit l'incarnation d'un solide projet personnel dans un projet de société, c'est-à-dire imprégnant chacun des mille petits gestes quotidiens dans le domaine des rapports affectifs, sociaux, du travail, de la santé, des loisirs; bref de tout ce qui fait, ou défait, la joie de vivre. Celle de vivre en cohérence avec soi-même, ses intuitions, convictions, et expériences, et dans le respect des autres, proches ou lointains, quels que soient son - et leur - âge, diplômes, activités, situation sociale ou géographique. »

Roger Auffrand, dans le chapitre consacré à la non-scolarisation du *Guide-annuaire des écoles différentes* (pp. 277-278).

L'impasse absentéiste et le verrouillage étatique

Si les parents candidats à la non-scolarisation (retrait de l'école ou non-inscription à celle-ci) doivent y réfléchir à deux fois avant de se lancer, il en va de même pour ceux qu'une déscolarisation « sauvage » tenterait, c'est-à-dire la volonté, que ce soit par paranoïa ou par principe, de ne pas déclarer l'enfant pourtant d'âge « scolaire » ni de l'instruire formellement de façon à répondre aux exigences légales. Mais il ne faut pas confondre en l'occurrence une stratégie de la disparition avec une confrontation frontale avec l'appareil d'État, a-stratégique, quasiment vouée d'avance à l'échec et, pour tout dire, idéale pour qui veut se voir infliger une vie *d'enfer*. Autant l'instruction parentale reste légale, quoiqu'elle reste un droit de moins en moins automatique et nous verrons pourquoi, autant la « désco sauvage » et la non-déclaration d'enfant risquent fort d'empêcher tout choix éducatif de la part des parents qui y recourraient.

En effet, il existe toute une chaîne d'autorités et de mesures de rétorsion pour réprimer ou simplement rendre impossible en amont tout manquement à l'obligation scolaire (qui est en réalité une obligation d'instruction) : textes de loi, menaces d'amendes astronomiques, rectorats, préfets, mairies, assistantes sociales, inspecteurs de la DDASS (Direction Départementale (française) des Affaires Sanitaires et Sociales), gendarmerie… Gel, suspension ou suppression des allocations familiales, partenariats avec associations de quartier, « plus à même de repérer les enfants non-scolarisés », dispositifs de surveillance (classes-relais, internats, cellules de veille, collaboration parquets - Éducation Nationale, délations…), bref : celui qui veut soustraire son enfant à l'Appareil doit s'attendre à recevoir des « visites »… *« Lâche l'affaire ! »* conseillerait un autre type de déscolarisé. L'énormité de l'enjeu requiert de savoir composer.

Sans doute en raison du poids de l'interdit, de la désinformation, et des tracasseries administratives, pour ne pas parler des vexations policières, la déscolarisation ne semble pas tenter énormément de

foyers. L'information est pourtant disponible, même noyée dans un océan de paperasses, et malgré la confusion entretenue entre les notions. Celui ou celle qui fait la démarche apprendra ainsi que « l'instruction obligatoire peut être donnée soit dans les établissements ou écoles publics ou privés, soit dans les familles par les parents, ou l'un d'entre eux, ou toute personne de leur choix. » (Article L.131-2 du *Code de l'Éducation français,* mêmes dispositions en Belgique) Le parent-candidat doit juste déclarer dans les délais à l'inspection académique compétente que l'enfant recevra l'instruction à domicile, laquelle pourra prendre la forme voulue par le choix éducatif parental : certaines familles emploient des manuels scolaires ou des cours par correspondance. D'autres s'inspirent de pédagogies particulières telles que Montessori, Freinet… Beaucoup de parents ont adopté une approche qui consiste à guider l'enfant dans les matières de base (français, mathématiques) et à l'aider à développer et à approfondir ses intérêts personnels. Certains se contentent de répondre à la curiosité naturelle de l'enfant. En définitive, le choix éducatif de chaque famille étant différent, une grande diversité de méthodes et d'approches sont expérimentées. De nombreuses études étrangères ont montré que même une approche très libre, laissant une grande autonomie à l'enfant, donne d'excellents résultats. Il faut savoir, cependant, que le décret du 23 mars 1999, qui définit les connaissances requises d'un enfant non scolarisé, impose des domaines de connaissances assez vastes et exige en fin de scolarité obligatoire « un niveau comparable, dans chacun des domaines énumérés, à celui des élèves scolarisés », même chose en Belgique, avec un degré d'organisation des contrôles plus élevé encore.

Or, parlant de contrôles, il faut bien avouer que l'étau étatique se resserre depuis quelques années, au point que ce qui était un droit inaliénable, garanti par la Constitution et toutes ces merveilleuses chartes qui font sur le papier un monde si doux à vivre, va devoir se transformer en liberté fondamentale à défendre. Sur l'initiative de ces grands amis de la liberté d'obéir et de consommer que sont les députés *kommunisses,* une loi tend en effet, depuis le 18 décembre 1998 à renforcer drastiquement l'obligation scolaire, au détriment de la liberté d'enseignement. Sous prétexte d'étendre le droit à l'éducation tout en

luttant contre les sectes, manœuvre de diversion bien rodée qui permet, selon un cycle « alerte aux pédophiles - alerte aux sectes - alerte aux *terrorisses* », d'oblitérer toute discussion pendant trois ans encore sur le désastre de l'enseignement réel, c'est en réalité une véritable entreprise de mise au pas qui a été décidée à l'unanimité du Sénat à l'Assemblée, sans aucune concertation préalable avec les familles concernées.

La lecture du texte de loi est à cet égard édifiante : celui-ci est une mine d'aveux d'impuissance en même temps que de volonté de puissance en creux. L'« ouverture sur le monde », l'« intérêt supérieur de l'enfant » invoqués à toutes les sauces alors qu'il n'y s'agit que de réintégrer chacun dans le système d'enseignement classique, sans jamais se demander ce qui pousse à vouloir lui échapper, les qualités innombrables attribuées au système scolaire auquel il serait « criminel » de vouloir soustraire l'enfant etc. les discours sur les sectes qui ont passionné les débats unanimistes de l'Assemblée Nationale sont en fait applicables en tout point et à la lettre à l'État. Le même texte ne craint d'ailleurs pas la contradiction et l'injustice : l'obligation de résultats est largement plus sévère que pour les établissements scolaires publics (voir les chiffres de l'illettrisme et de l'échec en début d'article), et le moindre manquement pourra faire l'objet de sanctions pénales. Au syndrome de « la paille et de la poutre », il faut ajouter, et c'est plus grave, la volonté de criminaliser a priori l'exercice de la simple prise au sérieux de son rôle d'éducateur par le parent, l'instruction n'étant qu'un aspect de cette éducation. Contrôles, évaluations, inspections, visites, démarches, amendes, rescolarisations forcées… Même le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) en devient suspect ! Une foultitude de mesures dissuasives est prônée, mais l'est moins pour inquiéter les groupes sectaires notables [12] que pour inventer le nouveau crime de manque d'instruction [13], afin de stigmatiser les choix et modes éducatifs

[12] « Quand un groupe est vraiment dangereux, ses ennemis se font discrets » ; le politicien qui se fait trop bruyamment le champion de la lutte anti-(groupe obscur dangereux) risque autant de se faire élire que de se faire « descendre ».

[13] Crime qui n'existe que si l'on veut interpréter l'article 227-17 du Code pénal, qui traite des « manquements graves à la santé, la sécurité, la moralité et l'éducation », comme associant l'instruction parentale à une maltraitance, ce qui ne convainc pas vraiment les

basés sur d'autres valeurs que la préparation à l'emploi ou l'électoralisme. « Bousiller ce qui me dément pour devenir ce qui est le seul Vrai », tel semble être l'adage du législateur en France actuelle en matière d'éducation. Citoyen, que de décisions sont prises en ton nom !

Puisqu'il n'est pas question ici de se perdre en arguties juridiques, notons juste que l'argumentaire critique le plus complet, le plus rationnel et le plus sobre a été envoyé sous forme de lettre aux députés dix jours avant le vote de la loi par *Les Enfants d'abord,* la plus ancienne et importante association de familles non-scolarisantes non-sectaires. Cette lettre est restée sans effet, mais ceux et celles qui veulent se réserver le droit d'être les premiers éducateurs de leurs enfants sauront utiliser à bon escient les propositions qu'elles contient, notamment contre toutes les manœuvres d'intimidation et de vexations flétrissantes qui continuent d'être employées à l'encontre des aventuriers de la liberté d'éduquer (visites irrégulières, amalgames, contre-campagnes de publicité, fabrication de preuves, harcèlement administratif etc.) [14].

En attendant, les parents déscolarisants doivent ronger leur frein, et endurer quelques dernières injustices. Ainsi, en Belgique par exemple, tandis qu'une école de l'enseignement officiel reçoit environ 4 000 euros par an et par élève puisés sur les impôts, une famille non-scolarisante ne recevra rien, ni allégement fiscal, ni bourse d'études, ni allocations familiales (le *kindergeld* en Flandre). L'instruction à domicile devient de plus une « école » (à déclarer, donc) dès que des enfants de plusieurs familles se réunissent dans un même local sous la supervision d'une personne-ressource de fait, même si c'est avec une régularité minimale et de façon informelle.

Quo vadis désco ?

Nombreux et difficiles les dangers, vertigineux les enjeux. La pratique du *homeschooling* comme celle de l'*unschooling* se situe bien au-delà du

juges confrontés aux premières affaires consécutives à cette loi, lesquels préfèrent encore botter en touche.

[14] Voir ci-dessous en annexe.

simple caprice idéologique, et dépasse de loin les controverses autour de l'école traditionnelle entre « républicains » et scientistes de l'éducation. Quand on sait de plus l'influence des choix pédagogiques sur la structuration anatomique du cerveau et, partant, sur l'ensemble du développement des processus cognitifs et de l'intelligence, quand on sait, enfin, qu'une maîtrise insuffisante de la langue orale et écrite freine considérablement le développement de la pensée conceptuelle et de l'intelligence des phénomènes, les véritables enjeux apparaissent plus clairement :

Au-delà d'une réflexion sur l'état de la démocratie, sur le retour à un ordre républicain par une école obligatoire uniformisatrice, ou sur le pluralisme scolaire, la déscolarisation est d'abord une incitation certes à la réflexion sur l'émancipation par l'éducation, mais aussi et surtout sur la question de l'intensité des *formes-de-vie,* du maintien de la liberté par celle de pouvoir choisir, en accord avec ces choses naturelles pour nous que sont le rythme, les besoins et les inclinations de la personne et du sujet. L'unification par l'Empire échoue, la Grande muraille n'arrête plus rien, il faut revenir à des temps de « royaumes combattants », la guerre pour les frontières et le pouvoir en moins, car ils pourront se superposer. En se créant des vies affranchies de la prédétermination divino-institutionnelle, les individus s'ouvrent à la surprise de l'amitié, de la vocation, mais aussi à la tâche de participer à leur monde de façon critique et émancipatrice. Pour cela, encore faut-il que la critique de l'école ne se fasse pas pour de *mauvaises raisons,* et que le débrayage se fasse bel et bien dans l'optique de former le genre de sensibilité qui sauve dans un monde qui se perd : la sensibilité *critique.*

Déscolariser pour quoi faire ?

L'esprit des critiques contre l'esprit critique

De même que de simples anti-citoyennistes ne font pas des radicaux sincères, de même les ennemis de mon ennemie ne sont pas automatiquement mes amis, et l'on ne compte plus les mauvaises

raisons de s'insurger comme de débrayer. Nous ne critiquons pas le système scolaire actuel pour lui demander de changer de pratiques, pour le réformer, même de fond en comble, pour le remplacer par un autre, pour vendre notre soupe, ou pour défendre le statu quo syndical. À vrai dire, nous ne nous reconnaissons pas dans ces parents mécontents uniquement soucieux d'acheter un ticket d'accès à l'aisance économique ou à la promotion sociale (Université), et qui considèrent leur enfant comme un pion du système, mais en or, à qui on aurait servi une mauvaise barrette de shit.

Nous ne nous reconnaissons pas dans ces pédagogos qui veulent rendre l'école « freinet-ique », soit à coups de Pentiums 4 en invoquant la coopération et l'inévitabilité de l'invasion des NTIC dans les foyers, soit par force expérimentations des dernières découvertes des sciences de l'éducation, soit parce que les pédagogies « nouvelles » participent efficacement à la lutte contre la violence et autres déficits de socialisation citoyenne, lutte qui va enfin pouvoir laisser étudier les gosses de riches en paix.

Nous ne nous reconnaissons pas dans ces chantres du droit à la différence qui ne sont en fait que des partisans du repli sur le communautarisme tribalo-ethnique à l'anglaise à coups de tchadors, griffés ou non, pas plus que dans ces gymnastes adeptes du grand écart entre massification et démocratisation dont la liste des conditions de réussite avoisine l'*Encyclopedia Britannica* en longueur, ou entre respect de la nature humaine et respect des finalités de la domination industrielle.

Nous souffletons doucement ces fonctionnaires révolutionnaires qui comptent les points de retraite ou de mutation vers le Soleil et qui ne veulent changer le système que pour améliorer les conditions de travail des enseignants monodisciplinaires, avec traitements et primes en rapport. Tout aussi doucement, nous socratisons ces critiques du baccalauréat pour qui « la question est de savoir si nous voulons perpétuer un système éducatif et de sélection qui produit plus de crétins diplômés relativement adaptés à une société industrielle bureaucratique (Max Weber), que de personnes disposant *d'initiative intellectuelle,*

indispensable dans une société postindustrielle. » (*Libération,* 23 juin 2003, nous soulignons). À quoi bon l'autonomie si c'est pour les entreprises ? Nous chatouillons les coulisses de ceux qui rejettent sur les familles l'essentiel des responsabilités dans l'échec scolaire, explications médicales et psychosociologiques à l'appui, comme nous pinçons les fesses de ceux qui ne veulent critiquer l'école que pour « l'ouvrir à la vie » (de l'entreprise), tout en récupérant et pervertissant les propositions des avant-gardes éducatives. « Il n'est pas de geste si radical que l'idéologie ne tente de récupérer », *remember ?*

Nous dessillons les yeux chassieux de ceux qui regrettent que ne manquent que la volonté et le courage politiques (et les sous-sous) quand on saurait parfaitement ce qu'il y aurait à faire, alors que cette volonté et ce courage politiques existent bel et bien, mais dans l'autre sens, comme de ceux qui luttent pour une école correctrice des inégalités pour elle-même, sans même réfléchir à ce que serait l'égalité ainsi obtenue sans la liberté, sans la fraternité.

Nous ne nous reconnaissons pas, enfin, dans les chimères à la fois lénifiantes et totalitaires de ceux qui veulent faire passer la jeunesse au moulinet d'une école obligatoire en vue de leur faire assimiler une « culture commune du débat citoyen et de refus de la violence », là où l'unification culturelle est en passe d'être achevée par la Marchandise, là où les différences entre élèves blacks-blancs-beurs tendent à n'être plus qu'anecdotico-folkloriques.

Qu'ils visent à jouer les ingénieurs ou les infirmiers sociaux, qu'ils espèrent un retour des trente glorieuses ou ne pas manquer le virage postindustriel, ou qu'ils espèrent une « opération mains propres » de restauration de la démocratie représentative menée par un juge d'instruction à poigne, l'ambiguïté règne en maîtresse dans les déclarations des candidats refondateurs du système scolaire.

Tout aussi nombreuses et mauvaises peuvent être néanmoins les raisons du « oui » à la déscolarisation, avec ou sans la pratique, et de natures très diverses. Du couple bourgeois qui veut éviter la promiscuité à son précieux héritier à celui, gaucho, qui trouve cela « cool », du « je

veux tout : le bon niveau et les bonnes manières » à celui, ultra-religieux, qui ne veux pas laisser ses enfants à l'État laïc, les raisons qui poussent à envisager la déscolarisation sont parfois les mêmes au fond que celles qui motivent les critiques « pro-school » du système scolaire actuel. La non-scolarisation est une alternative à double tranchant [15], et tout dépendra encore une fois de la *vision,* de la conception de l'enfant, de l'adulte, de l'homme, du monde qui sous-tendra la démarche parentale. Nous serions fort déçus que tous ces efforts, toute cette force de caractère, toute cette inventivité constructive, les beaux principes d'autogestion, d'entraide etc. ne servît que de tremplin d'accès par la tangente à l'université comme aux US par exemple, où les grands établissements commencent à courtiser les jeunes américains « homeschoolés », bref qu'à préparer la future avant-garde du système industriel, tout en en réparant les dégâts sociaux.

Ce serait alors cette insuffisance conceptuelle qui expliquerait les insuffisances théoriques et pratiques de certains non-scolarisants, tels ceux-là qui se perdent dans le juridisme purement défensif, qui finit par faire mendier des garanties de neutralité des inspecteurs. Pour notre part, nous préférerons cesser de nous scandaliser à vide, d'appeler aux barricades, d'argumenter, de contester sur le terrain même de l'organisation spectaculaire. À quoi bon ? Tout entêtement à apparaître en ennemi au su et au vu de l'Empire trouvant l'anéantissement préventif, il n'appartient plus qu'aux ennemis véritables de ce monde d'en sortir, de prendre la tangente… de *disparaître* s'ils ne veulent pas *être effacés,* de vider la Loi de sa substance plutôt que de se griser à la transgresser.

---

[15] Par exemple, la déscolarisation en soi ne suffit pas à être perçue comme subversive par certains apôtres du néo-marché de l'éducation à distance comme par les CNED : « Il existe beaucoup de méthodes d'apprentissage pour les enfants déscolarisés. Beaucoup de parents préfèrent la structuration et la sécurité permises par les cours par correspondance pour la première année et développent leur propre programme une fois qu'ils ont acquis assez d'expérience pour se sentir plus confiants. Leader sur le marché, le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) entend bien conserver son avantage face à la rude concurrence du secteur privé et des opérateurs étrangers. Avec 3 500 modules de formation, 400 000 inscriptions par an, le CNED occupe à l'heure actuelle la cinquième place sur le marché mondial et la première en France. » (Source : CNED)

Remarques sur la radicalité de certains propos

Assez curieusement, les défenseurs les plus radicaux – et à l'argumentaire le plus nuancé – de l'instruction sans école sont aussi ceux pour lesquels il est le moins aisé de deviner ce qui les meut positivement, derrière un ensemble de déclarations de principe, d'invectives, d'invocations. Où veulent en venir ces ultra-démocrates laïcs intransigeants ? À y regarder de plus près, et outre certaines ambiguïtés pour nous peu acceptables (que signifient par exemple des expressions telles qu' « inadaptée à l'ère postindustrielle » en parlant de l'école ?), il s'avère que derrière des propos critiques, ironiques et radicaux, derrière une neutralité idéologique bien laïque affichée, c'est à un humanisme universaliste plutôt abstrait que l'on a affaire, et donc à une dangereuse neutralisation, car à trop vouloir procéder par la négative et renvoyer dos-à-dos toutes les idéologies à l'affût de l'école (ultra-libéralisme, new âge et « rouges-bruns »), ils laissent le champ libre à l'idéologie active et conquérante qui le prend par la force, au mouvement historique actuel qui a fait de *la planète* son champ : le Capitalisme.

Esprit (critique), es-tu là ?

Pourquoi choisir la déscolarisation si ce n'est pas pour rendre au monde un adulte émancipé et émancipateur en retour ? Or, qu'est-ce qu'un être émancipé, sinon un être suffisamment instruit, informé, avisé pour pouvoir jeter un œil critique sur ce qui ne va pas dans ce monde, avant de prendre les mesures nécessaires pour le changer, en préservant sa propre liberté ?

— Car l'instruction ne saurait suffire à elle seule pour mener à l'émancipation : voyez ces étudiants et travailleurs intellectuels, si pleins de culture générale et de compétences techniciennes et si peu capables de penser et comprendre leur situation, mais capables d'un enthousiasme si crasseux pour les *dispositifs* de manipulation impériale.

— Car l'autonomie, si souvent invoquée et tellement à la mode, est une condition nécessaire, mais pas suffisante non plus à elle seule. Pourvu que l'on reste dans le programme, la plus grande liberté de

formes peut être explorée par soi-même. L'autonomie devient une valeur, positive, fédératrice d'intérêts parfois fort divers, consensuelle (qui avouerait qu'il n'est pas autonome, qu'il est du côté des cons ?), parée d'atours de scientificité, elle donne le sentiment que le changement est maîtrisé même sur fond de catastrophe sociale et va merveilleusement dans le sens du contexte social actuel, où prévalent le devoir de réussir pour s'intégrer, la solitude, la figure du self-made-man et l'idée que chacun est seul responsable de son sort.

Ce qui manque ici, c'est une chose dont cette époque a urgemment besoin : c'est « cette aptitude fondamentale de l'homme à comprendre à la fois dans quel monde il est amené à vivre et à partir de quelles conditions la révolte contre ce monde est une nécessité morale » (Michéa), doublée d'une certaine (mais ineffable) sensibilité, binôme que l'on pourrait appeler *intelligence critique*, ou « esprit critique ». Mais il y a esprit critique et esprit critique. Est-ce celui des humanistes qui veulent sauver leur petit domaine de compétence, pour qui un homme doté d'esprit critique est un homme libre qui est un homme qui descend dans la rue, compare les programmes électoraux et demande des comptes à son député ? Est-ce un simple préalable à l'exercice de sa raison et de sa citoyenneté ? Est-ce la tendance inquisitrice et neutralisante à « traquer l'idéologie sous-jacente » partout et pour tous sous couvert de libération, sans savoir qu'en faire ? Est-ce cet exercice intellectuel vide de sens car dénué de perspectives d'action ?

L'esprit critique, en tant que capacité à formuler des jugements pertinents sur une situation, à détecter les pièges que représentent les sentiments et opinions porteurs d'idéologie, elle-même véhicule de la reproduction de la société, société contre laquelle on a été conduit à s'insurger, repose en fait sur tout un faisceau de conditions. Sur des bases culturelles minimales, une capacité d'argumentation venant d'une certaine maîtrise de la langue certes, mais aussi sur la capacité de reconnaître une situation d'oppression, une capacité à l'autocritique, sur la capacité d'analyse des faits, des dires, des situations, sans passion, en prenant le temps de peser les options comme les rejets, sans dénigrement, sans a priori, sans tomber dans le doute systématique.

L'esprit critique est l'esprit de celui qui entretient sa souplesse d'esprit, qui vérifie, ne prend rien pour argent comptant, qui est en recherche de la vérité comme de la liberté.

Mais en tout état de cause, il ne s'agit certainement pas pour nous de faire de la critique une matière scolaire : plutôt que de désirer l'instauration de « cours d'éducation critique » dans le cadre de l'école existante avec l'espoir de rendre les enfants un tantinet moins fragiles face aux manipulations, il s'agit bien davantage de créer et d'étendre le plus possible d'espaces et de temps où la critique peut s'étrenner et s'exprimer, en paroles comme en actes, ce qui présuppose entre autres facteurs un adulte, lui-même critique, plus encore qu'un éducateur consciencieux, mais iréniste ou passif.

Qu'appellent-ils éduquer ?

C'est le grand combat singulier entre la pensée critique et son oblitération par la domination : quand la pensée critique vient à (se) perdre, l'instruction des hommes se fait dans la seule fin de leur adaptation au milieu humain et naturel, sans la capacité de le transformer, et l'on ne peut plus parler alors que d'instruction, voire de dressage, mais plus *d'éducation.* Par « éducation », nous entendons bien plus que ce que peut délivrer la seule institution « École ». Certes, l'éducation est ce qui englobe la socialisation morale, technique, sociale, la transmission des valeurs, des sentiments à développer, du langage, des savoirs. Certes, une éducation réussie vise à la formation de la personnalité, au plus grand épanouissement personnel possible du jeune en formation, tout en respectant les stades de maturation de l'enfant, tout en répondant à ses besoins humains réels, tout en lui donnant les moyens de choisir sa vie future *et tout ce que l'on voudra*, mais sans développement de la pensée critique, l'éducateur, parent ou non, resterait bloqué au stade des « bonnes intentions ». Et seul un environnement éducatif affranchi des contraintes extérieures, librement choisi et assumé en connaissance de cause (voir plus haut) peut favoriser l'éclosion d'une pensée féconde, potentiellement libre parce que « critique », d'où notre préférence théorique affichée en faveur de la

non-déscolarisation. La liberté, l'égalité, l'entraide et l'autonomie sont déjà le chemin vers elles-mêmes.

Au-delà du bien et du mal & le gai savoir

Comme pour le nucléaire, la seule question de la gestion des « déchets » empêche de penser une sortie du système sans autre forme de procès. Nous voulons dire par là que nous ne sommes certainement pas pris dans une pensée de type « tout ou rien ». En matière d'alternative sociale (même pensée en tant que base arrière avant la révolution), il ne saurait y avoir de modèle imposé.

Un enseignant militant à la CNT nous rappelait récemment que :

> « Il y a notamment des dizaines de milliers de jeunes qui vivent dans un environnement ne leur permettant pas de s'épanouir et, pour ces jeunes, l'École (y compris l'école actuelle avec ses tares) reste un espace relatif de liberté et d'égalité. En tant que révolutionnaires, si l'on ne veut pas se contenter de révolutionner sa propre vie et si l'on veut agir en direction des classes les plus défavorisées de la société, on est bien obligé de tenir compte de cet aspect des choses. »

Pour aller plus loin, nous dirions même qu'il y a des dizaines de milliers de « pauvres gosses » pour qui il n'y a plus qu'à espérer que l'École les garde le plus longtemps possible, ou pour qui la déscolarisation, quelque sens qu'on donne à ce terme, n'est absolument pas envisageable si l'on veut endiguer une nouvelle « invasion barbare ». Jean-Claude Michéa, dans une interview donnée peu avant la sortie de son opuscule sur *l'Enseignement de l'ignorance :*

> « Le marquage par la famille – qui reste évidemment fondamental –, est de plus en plus oblitéré par celui qu'opère le spectacle. Je ne sais pas si les gens en ont toujours bien conscience mais nous avons devant nous la première génération qui ait été, dès le début de sa vie, structurée de façon décisive par l'industrie des médias et du divertissement. […] Ceci ne peut pas être sans conséquence, et tous les parents peuvent mesurer quotidiennement à quel point le pouvoir de former la personnalité de leurs

> propres enfants est de moins en moins entre leurs mains. […] Toute une part de notre métier consiste donc, de plus en plus, à “réhumaniser” l’élève, c’est-à-dire à lui apprendre à être autre chose qu’un consommateur pour qui toute invitation à la réflexion critique doit viser à une utilité immédiate, ou bien ne constitue qu’une fâcheuse “prise de tête”. »

Comme pour toute pratique sécessionniste minoritaire au départ, se pose la question du rapport avec le reste de la société. Que l’on déscolarise ses enfants pour soi, pour eux ou par principe, le démantèlement de l’École a bien cours, et menace l’entièreté du corps social, au point qu’il faudra tôt ou tard quitter sa position d’îlot préservé de la catastrophe annoncée pour diffuser plus largement les positions que l’on défend, au moins pour infléchir les comportements vis-à-vis de ce qu’est l’éducation, but de cet article. Dans la guerre totale contre l’humain et le vivant, l’École et l’éducation représentent à la fois un front, et un bastion de résistance possible. Bien qu’il soit impossible de préjuger pour l’instant du destin de l’institution École, il demeure que le combat est d’ores et déjà engagé partout, en chacun, autour de chacun. Y aura-t-il assez de résistants pour faire échec à l’avancée de la Wehrmacht ? Leur nombre est restreint, mais ils ne sont pas sans forces. Ils résisteront par tout ce qui permet de desserrer l’emprise capitaliste-industrielle-spectaculaire-marchande sur leurs vies d’abord, avant d’être ce qu’ils auront à être ensuite, avec la liberté comme condition à cela : ils étaieront les liens et les faits communautaires, sans tomber dans le tribal, l’ethnique ou le chauvinisme ; ils raviveront un certain sens de la coutume, au détriment du tout-juridique, ils développeront un sens critique, en eux et autour d’eux, et devront ainsi se faire pédagogues, ils recréeront ou se réapproprieront des traditions, ils entretiendront une certaine convivialité, ils cultiveront leurs amitiés, ils enseigneront la façon dont doivent être réglés les conflits entre *Weltanschauungen*. En définitive, tout se ramène encore à l’éthique, au mode de vie, mais surtout au désir de vivre, au désir de mener une vie en cohérence avec ses idées et ses valeurs.

École ou pas école pour les enfants ? Les raisons de vouloir décrocher du système en général, du système scolaire en particulier ne manquent pas, mais les moyens non plus. Comme toute pratique hors-système, il y

a un prix à payer, mais les gratifications sont immenses, et cruciaux les enjeux, quoiqu'en disent les neutralisateurs. Qu'est-ce qui fait qu'une éducation est réussie ? Pour éviter de tomber dans le dogmatisme scientiste, nous préférons œuvrer dès à présent à maintenir et recréer, partout et chaque fois que nécessaire, les conditions de réussite du projet humain d'instaurer la Liberté, l'Égalité, la Fraternité. La vocation des générations à éduquer qui viennent consistera en rien moins que changer le monde, tant qu'elles n'auront pas abouti à être tout ce qu'elles avaient à être : *être,* être parfaitement, être – consciemment – les véritables scribes de l'Histoire.

Article publié dans la revue technocritique bruxelloise
L'Homme au foyer n°6, janvier-mars 2004.

Partiellement reproduit dans le
*Bulletin critique des sciences, des technologies
et de la société industrielle*,
Notes& Morceaux choisis
“École, la servitude au programme” n°10, hiver 2010,
Publié par les éditions La Lenteur.

L'Homme au foyer a publié 8 numéros entre 2002 et 2004.

Annexe

Les Enfants d'abord
Le Bourg
47 130 Clermont-Dessous

Paris, le 7 décembre 1998.

Objet: *Respect de la liberté d'instruction.*

Madame la Députée, Monsieur le Député,

Le but premier de l'association *Les Enfants d'abord* est de veiller au respect du libre choix du mode d'instruction. En faisant connaître les lois relatives à la liberté d'instruction et en recommandant de les respecter, nous pensons avoir contribué à enrayer la tendance à la déscolarisation « sauvage » qui prévalait avant 1988.

Nous sommes préoccupés par la proposition de loi n°1032 « tendant à renforcer le contrôle de l'obligation scolaire », que la commission des Affaires culturelles examinera le mardi 8 décembre à 17h, et qui sera soumise à votre assemblée le jeudi 10 décembre, à 9h.

Inspirée par deux propositions de loi qui tentaient de parer à l'endoctrinement des enfants au sein des sectes, et issue des travaux de la commission des Affaires culturelles du Sénat (Rapport n°504, par M. Jean-Claude Carle), elle a été votée au sénat le 29 juin en présence de Mme Ségolène Royal, ministre déléguée à l'Enseignement Scolaire.

Cette proposition nous parait présenter quelques dangers pour les Libertés, et être en contradiction avec le principe de la liberté

d'instruction. Notons au passage que l'instruction dans la famille est reconnue dans de nombreux pays, dont certains de longue tradition démocratique, tels que : États-Unis, Canada, Australie, Nouvelle Zélande, Royaume-Uni, et la plupart des pays Scandinaves ; dans l'Union Européenne, seule l'Allemagne en lilte les effets.

Plus « techniquement » les points suivants retiennent particulièrement notre attention :

1/ Préconisant la vérification de l'enseignement donné « dès le troisième mois » suivant la déclaration d'instruction dans la famille (Article 1er), la proposition néglige le fait qu'une des raisons d'assumer soi-même l'instruction de son enfant est d'adapter cette instruction à l'enfant. Ne faut-il pas centrer l'instruction sur l'enfant? Cette vérification obligerait – dès la déclaration d'instruction dans la famille – les parents à suivre de près le rythme et la chronologie des programmes scolaires, rendant ainsi difficile l'exercice de la liberté d'instruction et condamnant les parents à devenir la seule catégorie d'enseignants (non rémunérés) soumis à obligation de résultat.

Dans le cas relativement fréquent où l'enfant aurait été déscolarisé pour cause de mauvais résultats scolaires, cette vérification précoce de l'enseignement porterait en fait sur le résultat de l'instruction en établissement, dont le résultat, par définition, ne pourra être positif. Comment évitera-t-on le cercle vicieux ?

2/ Autoriser cette vérification « au moins une fois par an » (Article 1er) est une invitation à l'acharnement. Plusieurs familles ont déjà été victimes de demandes de contrôles abusives, malgré le prétendu laxisme de la loi actuelle; qu'en sera-t-il si le nombre de contrôles devient illimité ?

En mettant sous pression l'enseignant et l'enseigné, on pourrait bien obtenir le même effet qu'en milieu scolaire : des notions mal maîtrisées apprises dans le but de « passer le contrôle », puis écartées pour se consacrer au suivant.

3/ En demandant que soit fixé par décret le « contenu des connaissances requis » (Article 1er), les auteurs de la proposition montrent

syntaxiquement que le contenu leur importe plus que les connaissances, ce qui est l'une des raisons des difficultés que connaît l'École, d'après les nombreux ouvrages, rapports et travaux divers sur le sujet.

De plus, un décret est par nature plus aisé à modifier qu'une loi ; qu'adviendrait il du « contenu des connaissances » si, lors d'une prochaine échéance électorale, un parti extrémiste, bien incapable à lui seul d'obtenir une majorité absolue, participait à une coalition de gouvernement ? La proposition de loi, si elle est adoptée, privant les enfants d'une alternative réelle à l'Education Nationale, pourrait bien donner à la Démocratie le bâton pour se faire battre.

4/ En instaurant le principe d'inégalité entre les modes d'instruction (Article 1er A, « Cette instruction obligatoire est assurée prioritairement dans les établissements d'enseignement »), et en soumettant les familles pratiquant l'instruction à domicile à une enquête de la mairie « dès la première année et tous les 2 ans » (Article 1er), une telle loi ferait peser la suspicion sur les familles ayant fait ce choix.

S'il est vrai que l'instruction dans la famille peut dissimuler maltraitance et négligence, la vigilance des mairies en milieu rural devrait être aussi discrète que possible. La proposition, muette sur les modalités de cette enquête, se contente de retirer l'adjectif « sommaire » du texte actuel, ouvrant là aussi la voie à tous les abus.

5/ L'obligation de scolariser l'enfant dans un établissement d'enseignement en cas de résultats insuffisants lors de cette vérification (Article 1er) présuppose que l'Education Nationale est une référence en matière de réussite scolaire, ce qui est loin d'être le cas, à en juger par les résultats des diverses enquêtes réalisées depuis des années.

Les propositions concernant les écoles hors contrat ne retiennent pas notre attention, les parents qui les choisiront le feront en toute liberté, à condition que la possibilité d'un choix réel soit respectée.

Nous sommes conscients du fait que la loi actuelle favorise les abus par des familles désireuses de se soustraire à l'obligation d'instruction. Mais il arrive, souvent par méconnaissance de la loi, que les administrations tentent de sanctionner en utilisant des textes en

apparence contradictoires; les amalgames et les idées préconçues n'aident hélas pas toujours à clarifier les situations (confusion entre « déclaration » et « demande d'autorisation », entre « absentéisme » et « instruction dans la famille », entre « connaissances générales » et « niveau scolaire », etc.).

Nous savons aussi que certains enfants scolarisés dans la famille s'épanouiraient mieux en milieu scolaire, comme nous savons que d'autres apprennent avec facilité dès qu'ils n'ont plus l'obligation de fréquenter un établissement (phénomène reconnu au Royaume Uni sous le nom de *School phobia*).

Nous entendons dire que l'École est garante de socialisation, quand le monde qu'elle produit est de plus en plus désocialisé dans son ensemble ; qu'elle forge la citoyenneté dans une société de moins en moins citoyenne, qu'elle enseigne les valeurs républicaines, alors que ces valeurs survivent à l'état de symbole dans plusieurs domaines.

Nous entendons dire également que les parents démissionneraient, abandonneraient leurs responsabilités à l'École; est-il raisonnable alors de ne pas permettre que certains d'entre eux prennent leur rôle au sérieux ?

Nous sommes intervenus quelquefois pour aider un certain nombre de familles à faire respecter leurs droits, et sommes donc connus de l'Education Nationale. Nous inclinons à penser qu'une grande partie des « 1 263 enfants (hors Paris) instruits au sein de familles dépourvues de tout lien avec les sectes » (cf. le rapport n°504, de M. Jean-Claude Carle, sénateur.) sont, ou ont été, membres de notre association.

Comment expliquer alors que nous n'ayons pas été consultés sur la scolarisation dans la famille, ses avantages et inconvénients, et ses conséquences ? S'agit il d'une chasse aux sorcières ? Cherche-t-on un bouc émissaire pour dissimuler l'impossibilité de lutter efficacement contre les sectes ?

Car peut on penser agir sérieusement contre ces sectes, qu'on ne peut définir clairement, en adoptant ce texte ? Il faut savoir que les Témoins de Jéhovah, qui regroupent plus de la moitié des disciples de l'ensemble

des sectes en France, scolarisent leurs enfants, montrant ainsi que scolarisation peut rimer avec endoctrinement.

Afin de préserver la liberté de choix du mode d'instruction et pour agir plus efficacement contre les manquements à l'obligation d'instruction, nous vous soumettons quelques propositions :

— Les connaissances requises en accord avec l'article 29 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant ; la lecture, l'écriture, et le calcul, bases nécessaires à l'acquisition des savoirs ; et les connaissances citées à l'article 2 de l'ordonnance du 6 janvier 1959.

— Une déclaration dès 6 ans – ou lors de la déscolarisation – donnant lieu à la délivrance d'une carte-certificat valable un an et renouvelable après chaque contrôle annuel positif, et permettant à l'enfant l'accès aux lieux de culture dans les conditions accordées aux enfants scolarisés dans un établissement.

— Un contrôle annuel, afin de s'assurer que l'obligation d'instruction est respectée, portant sur la progression effective des connaissances acquises depuis l'année précédente, et sur l'ouverture de l'enfant au monde qui l'entoure, quelles que soient les croyances des parents.

Ces contrôles s'effectueraient dans un établissement scolaire, au domicile, ou sur le lieu d'acquisition des savoirs, selon le choix de la famille. Le refus de s'y soumettre serait sanctionné de façon non pénalisante pour l'enfant.

— Une coopération encouragée entre le maire et les parents afin de veiller au respect des droits de l'enfant.

— Un accès – actuellement impossible – aux cours du C.N.E.D., et la liberté pour le jeune enfant « d'essayer » l'école, afin que ses parents puissent mieux choisir ce qui lui convient. Des dispositions pourraient aussi être prises pour faciliter l'insertion d'un enfant ne désirant plus être instruit dans la famille. Des prêts et tarifs réduits pourraient être également prévus pour l'acquisition par les plus démunis de matériel facilitant l'acquisition des savoirs. Ce serait une dépense bien modeste

comparé au coût pour le contribuable d'un enfant instruit en établissement.

— Des associations pourraient participer aux décisions concernant un enfant dont la scolarité, en établissement ou dans la famille, ne parait pas offrir de bonnes conditions de développement et d'acquisition des savoirs.

Il nous semble que ces quelques exemples de mesures envisageables indiquent qu'il est possible de satisfaire tout à la fois au devoir de la l'État d'organiser l'enseignement public (Préambule de la Constitution), au droit des parents de choisir par priorité le genre d'éducation à donner à leurs enfants (Article 26.3 de la Déclaration universelle des droits de l'homme), et aux droits de l'enfant.

En conséquence, nous demandons :

— que ces propositions de loi soient suspendues ;

— qu'une étude sérieuse soit menée sur les non-scolarisants non-sectaires, tenant compte de divers critères (dont: résultats obtenus lors des contrôles, devenir professionnel, sociabilité, agressivité, civisme, motivation face aux apprentissages) et qui puisse nourrir une réflexion approfondie sur la question ;

— qu'un rapport soit publié, donnant en pourcentage la proportion, respectivement chez les scolarisés de l'Education Nationale et établissements sous contrat, dans les écoles hors contrat, et chez les non-scolarisés non-sectaires : d'adolescents délinquants, d'adolescents ayant tenté de se suicider, et les taux de fréquentation justifiée de médecins, d'orthophonistes, de psychologues ;

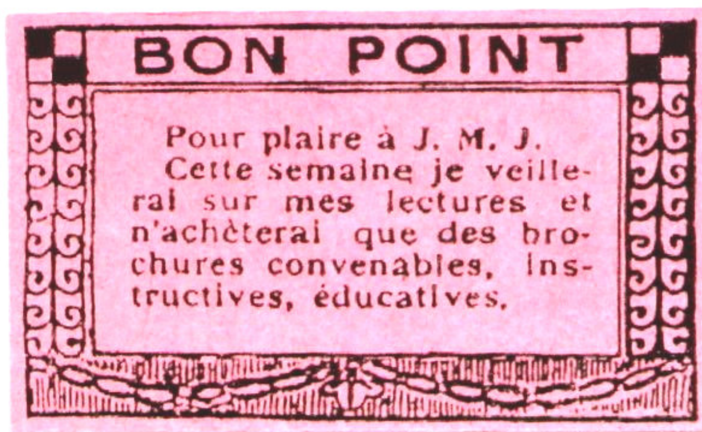
— qu'une commission, composée de spécialistes et de représentants des familles concernées, fasse une proposition de loi plus adaptée au soucis premier qui est de protéger les enfants contre la négligence et la maltraitance, qu'elles soient d'origine familiale ou sectaire.

Nous espérons que, sensibilisé par l'importance du sujet et conscient du fait que la Constitutionalité de ce texte est loin d'être établie, vous ne voterez pas une proposition préparée dans la hâte et soumise au vote

des élus sans qu'aucune personne concernée n'ait pu être entendue, et que vous préférerez moderniser en profondeur une loi – prétendument archaïque mais éminemment Républicaine – de façon à mieux préserver l'obligation d'instruction et la liberté de choix du mode d'instruction, tout en garantissant la lutte contre l'endoctrinement des enfants.

Nous vous prions, Madame la Député, Monsieur le Député, de croire en notre respectueuse considération.

Source : <www.rama.1901.org/vens/argu.htm>



Mise en page : Satanic mill, octobre 2020.

Sommaire

Les enjeux de la déscolarisation 1

Radiographie de l'école en crise 2

Qui a eu cette idée folle, un jour de casser l'École ? 4

Les causes du délabrement
Stupéfiantes hypothèses et perspectives dystopiques
Sauver l'École ?

L'École pour quoi faire ? 12

Institutions alternatives
et alternatives à l'institution
Deschooling Society : Illich et l'illichisme

Prendre les choses en main : l'autre déscolarisation 20

Pour en finir avec l'École (encadré) 23

10 000 raisons pour un refus 26

Réponse aux objections
Un bonheur sous conditions :
avertissements aux anciens écoliers et lycéens
L'impasse absentéiste et le verrouillage étatique
Quo vadis désco ?

Déscolariser pour quoi faire ? 39

L'esprit des critiques contre l'esprit critique
Remarques sur la radicalité de certains propos
Esprit (critique), es-tu là ?
Qu'appellent-ils éduquer ?

Au-delà du bien et du mal & le gai savoir 46

Annexe 49

Lettre sur le respect de la liberté d'instruction

Texte disponible sur le blog :

Et vous n’avez encore rien vu…

Critique de la science et du scientisme ordinaire

<http://sniadecki.wordpress.com/>

Très vite, la pression sociale-étatique force le parent pourvu d'encore un peu de sensibilité, d'intelligence critique, de vouloir-vivre, et notamment de vivre ses idées, à se poser la question : école ou pas école pour mon (mes) enfant(s) ? Inscrire l'aîné à l'école lui a permis de s'intégrer et de se faire camarades et copains, mais s'intégrer dans quoi ? Et quels copains ? Tout aussi vite, il a fallu se rendre à l'évidence : les distributeurs de saloperies sursucrées, les abat-faim industriels de la cantine, le culte du caïd, du gadget gluo-électronique foireux, de l'horaire, les violences, le racket, les résultats, les matières enseignées, la pédagogie… Tous nos efforts d'éducation « responsable », « alternative » balayés en un trimestre, avec en sus la médiocrité ambiante et la Marchandise qui filtrent à travers tous les pores de la chambre et de la maison en retour. L'enfant n'est-il pas l'être modelable, mystifiable par excellence ?

Il nous semble qu'encore trop peu de parents ressentent ce tiraillement entre abdication de leur rôle éducatif fondamental et nécessité de donner à l'enfant l'ouverture sur le monde, et cherchent à y apporter une solution. Or, il n'y pas qu'une, mais deux solutions : instruire soi-même ses enfants, ou opter pour des écoles différentes.

Prix libre